



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**DISCURSOS SOBRE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO DO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE.**

ANSELMO LIMA DE OLIVEIRA

SÃO CRISTÓVÃO – SE

2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**DISCURSOS SOBRE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO DO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE.**

ANSELMO LIMA DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias

SÃO CRISTÓVÃO – SE

2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANSELMO LIMA DE OLIVEIRA

**DISCURSOS SOBRE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO DO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela
Banca Examinadora.

Aprovado em: 20 de julho de 2016.

Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias
Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe

Profa. Dra. Maria Helena Santana Cruz
Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe

Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho
Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba

Profa. Dra. Elza Ferreira Santos
Centro de Ciências Humanas e Sociais do Instituto Federal de Sergipe

SÃO CRISTÓVÃO – SE

2016

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Oliveira, Anselmo Lima de
O48d Discursos sobre o corpo, gênero e sexualidade na educação do
Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe /
Anselmo Lima de Oliveira ; orientador Alfrancio Ferreira Dias. –
São Cristóvão, 2016.
123 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal
de Sergipe, 2016.

1. Educação – Pesquisa – Sexo. 2. Identidade de gênero. 3.
Corpo humano. 4. Colégio de Aplicação da UFS. I. Dias, Alfrancio
Lima de, orient. II. Título.

CDU 37:305(813.7)

What a wonderful world

*I see trees of green
Red roses too
I see them bloom
For me and you
And i think to myself
What a wonderful world*

*I see skies of blue
And clouds of White
The bright blessed day
The dark sacred night
And i think to myself
What a wonderful world*

*The colors of the rainbowso pretty in
the sky
Are also on the faces
Of people going by
I see friends shaking hands
Saying: " h o d o y o u d o ? "
T h e y r e a l l y s a y i n g
" l o v e y o u "*

*I hear babies cry
I watch them grow
T h e y l e a r n m u c h m o r e
T h a n i ' n e v e r k n o w
And i think to myself
What a wonderful world*

*Yes, i think to myself
What a wonderful world*

Que mundo maravilhoso

*Vejo árvores verdes
Rosas vermelhas também
Vejo-as florescer
Para mim e para você
E eu penso comigo mesmo
Que mundo maravilhoso*

*Eu vejo o céu azul
E nuvens brancas
O abençoado dia claro
A sagrada noite escura
E eu penso comigo mesmo
Que mundo maravilhoso*

*As cores do arco-íris
Tão bonitas no céu
Estão também nos rostos
Das pessoas a passar
Eu vejo amigos se cumprimentarem
Dizendo: " c o m o v o c ê v a i ? "
Eles estão realmente dizendo
" E t e a m o "*

*Eu ouço bebês chorando
Eu os vejo crescendo
Eles vão aprender muito mais
Do que eu jamais vou saber
E eu penso comigo mesmo
Que mundo maravilhoso*

*Sim, eu penso comigo mesmo
Que mundo maravilhoso*

Louis Armstrong

AGRADECIMENTOS

Ao coração quebrantado e contrito não se pode desprezar. Então, vamos à lista de agradecimentos:

A dona Rosa, minha mãe, porque nunca desistiu de mim e sempre, sempre acreditou que eu conseguiria ser mais que um vencedor. A Mané Neves, meu pai, por ter criado quatro filhos e uma filha no foco da maconha e, ainda assim, tod@s conseguem um pouco de dignidade.

Aos irmãos, Ronaldo Lima de Oliveira, Reginaldo Lima de Oliveira, Manoel Neves de Oliveira Filho e Avany Lima de Oliveira, que demonstraram interesse e admiração na minha caminhada pelo conhecimento.

A Simone Silveira Amorim, minha esposa, por emprestar seus ouvidos às minhas queixas, às minhas falas foucaultianas, às minhas alegrias, decepções, tristezas, angústias e felicidades.

A Sarah Silveira Amorim Lima de Oliveira, minha primogênita, minha princesa cor-de-rosa, por esse amor incomensurável que derrete em lágrimas de alegria o pai babão.

A Pedro Silveira Amorim Lima de Oliveira, por fazer meu coração disparar de alegria, por me lembrar de largar o computador e brincar com ele, por me fazer gargalhar.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Afrancio Ferreira Dias, pela paciência, por entender minha vontade de saber, mesmo que tropeçando. Alf, sou grato por você ter me levantado, quando minhas forças pareciam esvair.

À Profa. Dra. Maria Helena Santana Cruz, pelas imensas contribuições, discussões, risadas, “puxões de orelha”, conselhos, serenidade, empenho, profissionalismo e dedicação no trabalho.

À Profa. Dra. Livia de Rezende Cardoso, pelas contribuições e críticas durante a disciplina Seminário de Pesquisa, ao Prof. Dr. Rogério Diniz Junqueira pelas correções e participação do exame de qualificação, à Profa. Dra. Elza Ferreira Santos e à Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho por comporem a banca examinadora na defesa desta dissertação.

Aos professores, Dra. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, Dr. Joaquim Tavares da Conceição, Dr. Paulo Sergio Marchelli, Dra. Maria Neide Sobral, Dr. Bernard Jean Jacques Charlot, Dra. Isa Regina Santos dos Anjos, Dra. Veronica dos Reis Mariano Souza, pelas contribuições na construção do conhecimento desse aprendiz.

Aos/às colegas de mestrado, Ademir Antonio da Silva, André Luis Canuto, Cândida Luisa Pinto Cruz, Helma de Melo Cardoso, José Genivaldo Martires, Mariza Alves Guimarães e Nemésio Augusto Alvares Silva, pelas partilhas, saídas, comidas, bebidas e enormes gargalhadas.

Aos/às participantes desta pesquisa, pela ajuda, paciência e contribuições durante as entrevistas.

RESUMO

A escola tem muito mais que prédio, equipamentos, livros, biblioteca, currículo, pessoas. Nela as pessoas aprendem muito mais que biologia, matemática, português, natação, futsal, capoeira. Aprendem a ser gente. Gente que respeita, que não humilha, que abraça, beija. Essa gente tem corpo e um corpo que fala. Esses corpos têm sexualidades e são generificados. A proposta desta pesquisa é analisar os discursos sobre as temáticas gênero, corpo e sexualidade no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP/UFS). A principal questão norteadora desta pesquisa é compreender quais discursos perpassam as temáticas gênero, corpo e sexualidade no CODAP/UFS. Como aportes teóricos foram utilizados referências pós-estruturalistas, tais como Michel Foucault, Guacira Lopes Louro, David Le Breton, Judith Butler e Marlucy Alves Paraíso. A opção teórico-metodológica para o desenvolvimento deste estudo pautou-se na abordagem qualitativa, tendo como técnica de coleta de dados as entrevistas realizadas no CODAP/UFS, com treze participantes, sendo sete docentes e cinco discentes do ensino médio, além de uma psicóloga. Para a análise de dados foi utilizado o método de análise de discurso na perspectiva foucaultiana. As análises dos dados demonstraram que os discursos biológico, religioso, pedagógico, científico, moralista atravessam as falas d@s participantes sobre as temáticas de gênero, corpo e sexualidade, produzindo representações que tanto se submetem quanto subvertem a heteronormatividade presente no Colégio.

Palavras-chave: Corpo. Gênero. Sexualidade. Discursos.

ABSTRACT

The school has a lot more than buildings, equipment, books, library, contents, people. There people learn a lot more than Biology, Math, Portuguese, practice sports like swimming, soccer, Brazilian street fight. People learn to be people. People who respect, who do not humiliate, who hug and kiss. These people have body and a body that speaks. These bodies have sexualities and are gendered. The purpose of this research is to analyze the speeches on the themes gender, body and sexuality at Aplicação School of the Federal University of Sergipe (CODAP / UFS). The main guiding question of this research is to understand the speeches go through the themes of gender, body and sexuality in CODAP/UFS. As theoretical contributions, poststructuralist references were used, such as Michel Foucault, Guacira Lopes Louro, David Le Breton, Judith Butler and Marlucy Alves Paraiso. The theoretical and methodological approach to the development of this study was based on the qualitative approach, having interviews as data collection technique in CODAP / UFS, with thirteen participants, seven teachers and five high school students, as well as a psychologist. For data analysis was used the speech analysis method in Foucault's perspective. The analysis of the demonstrated data shows that biological, religious, educational, scientific, moralistic discourses can be found throughout out the speeches of the participants on the themes of gender, body and sexuality, producing representations that both undergo or subvert heteronormativity presente at the school.

Keywords: Body. Gender. Sexualities. Speeches.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

BICEN - Biblioteca Central

BICOM - Biblioteca Comunitária

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP/UFS - Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe

CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

CODAP - Colégio de Aplicação

CODAP/UFS - Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe

CONCLASSE - Conselho de Classe

CONDCAP - Conselho Nacional de Diretores de Colégios de Aplicação

CONEPE - Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão.

CONGE - Conselho Geral

CONPE - Conselho Pedagógico

CONTEPE - Conselho Técnico-Pedagógico

CONSU - Conselho Superior

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNS - Conselho Nacional de Saúde

DIASE - Divisão de Assistência ao Servidor

EAD - Estudo à distância

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

G.A. - Ginásio de Aplicação

IES - Instituto de Ensino Superior

IFs - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LDC - Livro Didático de Ciências

MEC - Ministério da Educação

NEPEEB - Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Básica.

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGED/UFS - Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe

PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação

RESUN - Restaurante Universitário

SETEPE - Setor Técnico-Pedagógico

SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

SPE - Saúde e Prevenção nas Escolas

UAB - Universidade Aberto do Brasil

UCA - Um Computador por Aluno

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UNDIME - União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Fachada do CODAP/UFS	56
Figura 2: Professora e alun@s em sala de aula.....	58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Alun@s do Ensino Fundamental.....	65
Gráfico 2: Alun@s do Ensino Médio	66
Gráfico 3: Participantes da Pesquisa de Campo	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Docentes, disciplinas ministradas e “sexo”	59
Quadro 2: Matriz Curricular do Ensino Fundamental	61
Quadro 3: Matriz Curricular do Ensino Médio	62
Quadro 4: Quantitativo de alun@s do Ensino Fundamental	65
Quadro 5: Quantitativo de alun@s do Ensino Médio.....	66
Quadro 6: Perfis d@s Participantes da Pesquisa de Campo	69

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Um aprendiz interessado	16
1.2 <i>I have a problem</i>	19
1.3 O percurso teórico-metodológico	21
1.4 A estrutura do trabalho.....	26
2 DEMARCAÇÕES TEÓRICAS SOBRE GÊNERO, CORPO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO	28
2.1 Fluindo em Gênero.....	28
2.2 Para pensar sobre o corpo.....	37
2.3 Falando em sexualidade [...]	47
3 O CAMPO E @S PARTICIPANTES DA PESQUISA	55
3.1 O campo da pesquisa	55
3.2 Perfis d@s participantes da pesquisa	69
3.3 O Plano Político Pedagógico do CODAP/UFS	72
3.4 O Regimento Interno do CODAP/UFS	76
4 CINGINDO DISCURSOS SOBRE GÊNERO, CORPO E SEXUALIDADE NA ESCOLA.....	79
4.1 Enlaçando gênero, corpo e sexualidade no CODAP/UFS	81
4.2 Discursos que permeiam a sexualidade	90
4.2 Representações sobre gênero, corpo e sexualidade na sala de aula	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICES	120

1 INTRODUÇÃO

1.1 Um aprendiz interessado

E desci à casa do oleiro, e eis que ele estava fazendo a sua obra sobre as rodas. Como o vaso, que ele fazia de barro, se quebrou na mão do oleiro, tornou a fazer dele outro vaso, conforme o que pareceu bem aos seus olhos fazer. (JEREMIAS 18:3-4).

É possível tomar dois trilhos quando da ida do aprendiz à casa do oleiro a partir da epígrafe citada. O primeiro é avistar a olaria, a fábrica de produção, o lugar que se faz necessário para apalpar o barro. Bater, bater de novo, espremer, sujar as mãos, moldar a argila. O segundo, situa-se em se compreender barro; colocar-se à disposição para ser trabalhado, esculpido, enfim, encontrar a forma. É na olaria que o aprendiz passa a estudar e perceber qual o melhor barro para o iminente vaso. Nesse sítio, ele é instigado a todo instante, conduzido à criatividade, ao discernimento, à perspicácia, ou seja, o aprendiz é treinado para produzir trabalhos com significantes e significados, com a devida importância e aplicabilidade à comunidade em geral. A olaria possui uma beleza nata, onde é possível construir e desconstruir a todo instante. Afinal, As formas são voláteis e não se permite insensatez.

Metaforicamente, a casa do oleiro descreve todo esse espectro que compõe o campo de pesquisa. O aprendiz de oleiro é o aluno-orientando; o professor-orientador, o oleiro, ou seja, aquele que sugere, corrige, discorda, apoia, enfim, orienta, ainda que o caminho percorrido pelo aprendiz-pesquisador seja um tanto solitário, cheio de idas e vindas. Surge, assim, o processo de formação d@s¹ pesquisador@s.

Ainda que muit@s não consigam identificar, as questões relacionadas a gênero, sexualidade e corpo estão presentes nos diversos ambientes sociais, como, por exemplo, na escola. Afinal, a escola, a mídia, a política, enfim, o mundo respira e vive gênero. Mesmo que a escola, em tese, não abra suas portas às discussões vinculadas a essas temáticas, ainda que certas alas políticas queiram afastá-las e

¹ O uso do caractere arroba (@) neste texto tem como objetivo seguir a concepção da escrita feminista, seja, questiona toda e qualquer linguagem sexista, e dessa forma, uma linguagem que produza igualdade de gênero. Então, o @ traz a representação de uma linguagem que não discrimina mulher nem homem, bem como outras representações de gênero.

abafá-las, mesmo que parte da sociedade vire o rosto para os fatos que a cercam, é impossível tornar invisível as problematizações que surgem a partir de gênero e, por conseguinte, sobre sexualidade e corpo.

É perceptível que as interrogações que circundam gênero, sexualidade e corpo na escola brasileira têm reunido uma infinidade de trabalhos voltados a essas temáticas, sobretudo nas últimas décadas. As contribuições teóricas disponíveis indicam, indubitavelmente, a existência de melhores resultados pragmáticos acerca dos temas. Entretanto, parece existir uma enorme lacuna fixada de maneira persistente entre o modo conceitual e sua aplicabilidade, ou seja, entre a teoria e prática. Desse modo, a comunicação entre sociedade e ciência parece estar um tanto obstruída.

Diante disso, dois momentos importantes e distintos foram os principais geradores motivacionais do aprendiz: o primeiro momento aconteceu no ano de 2008, quando o aprendiz foi nomeado em concurso público para o cargo de técnico-administrativo da Universidade Federal de Sergipe (UFS), sendo lotado no Colégio de Aplicação da UFS (CODAP/UFS). Assim, passou a lidar, dia a dia, com as mais variadas situações entre professor@s, alun@s e servidor@s em geral. Algumas vezes, episódios que envolviam preconceitos e discriminações se faziam presentes no ambiente de trabalho e algumas brincadeiras, demasiadamente preconceituosas, circulavam no Colégio.

O segundo instante está evidenciado em 2013, quando o aprendiz se apropriou, ainda timidamente, das primeiras leituras e discussões a cerca das questões de gênero e raça, por meio do Curso de Pós-graduação *Latu Sensu* (Especialização) em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, ofertado pela UFS.

A especialização, citada acima, tornou-se um divisor de águas. Até aquele instante, o aprendiz não havia se deparado com as temáticas gênero e raça (etnia). As leituras e discussões a respeito desses temas foram confusas, instigantes, reveladoras, provocativas, enfim, geraram várias motivações no aprendiz, levando-o à convicção de iniciar e construir esta pesquisa. Ali foi possível identificar quantas iniquidades aprisionam as sociedades, quantas disparidades e desigualdades desumanizam as pessoas. A cor, o gênero, a sexualidade, o credo etc. são tomados e servem como opróbrio e motivos de discriminações e subordinações.

Nenhum ser humano pode ser subjugado pelo simples fato de pretender ser livre, ter suas escolhas, decidir o que busca ou quer seguir. A liberdade é, sem dúvida, o maior dos desejos das pessoas e todos os demais anseios, talvez, estejam relacionados a ela. Compreender os motivos, as formas, as maneiras como se processam os sentidos da liberdade bem como dos aprisionamentos, foi, sem dúvida, a maior motivação do aprendiz para mergulhar nos estudos sobre as temáticas descritas nesta pesquisa.

Por que esse fardo tão pesado? Por que esse jugo? @s alun@s, @s professor@s, enfim, as pessoas não merecem nem precisam ser dominadas, sujeitadas e forçadas pelo simples fato de pensar e agir diferente. Como a mulher pode ser excluída, apenas por ser mulher? Por que tanto ódio à sexualidade que não se encaixa nos padrões heteronormativos? Por que a cor é motivo de opressão? Estas questões e tantas outras foram e são os estímulos para o aprendiz estudar gênero, corpo e sexualidade. Pensar gênero também é buscar e tentar dar voz àquel@s que se encontram em situações de constrangimento, muitas vezes impossibilitad@s de reagir, ou seja, apropriar-se das pessoas que se acham em condições vulneráveis, reféns dos preconceitos.

Ainda que vári@s pesquisador@s produzam trabalhos sobre as questões de gênero, alicerçados em diversos vieses, com olhares multifacetados, o aprendiz de oleiro optou por pesquisar as questões relacionadas a gênero, corpo e sexualidade a partir dos discursos que circulam no CODAP/UFS. É importante reconhecer que essas temáticas vêm “preocupando” tanto as pessoas envolvidas com a educação básica brasileira quanto à sociedade de modo geral, pelo simples fato de que o ser humano é o protagonista dessa vida social.

Ainda assim, nas comunidades os conflitos sociais estão presentes e não poderia ser diferente. Algumas alas da sociedade persistem no conservadorismo e se afinam com a ideia do homem como sendo o “cabeça” da família, o “macho”, ou seja, aquele que provê o lar. Enquanto à mulher, resta-lhe o papel de reprodutora, cuidadora d@s filh@s e, mesmo trabalhando fora de casa, responsável pelos afazeres domésticos. Todavia, existem as alas sociais que buscam desestabilizar os discursos estruturados à heteronormatividade. Dessa forma, a escola transita por esse campo de batalha, ora convergindo às ideias conservadoras, ora sublevando-as.

Sob essa ótica, esta pesquisa é significativa por ser realizada no CODAP/UFS, uma escola que tem por finalidade servir de campo de observação, pesquisa, experimentação, demonstração, desenvolvimento e aplicação de métodos e técnicas de ensino, de acordo com o Decreto-Lei 269/67² e em conformidade com o Regimento Interno, pois, afinal, a atividade-fim do CODAP/UFS é “formar cidadãos livres, conscientes e responsáveis” (RESOLUÇÃO, 2008, p. 2), além de assumir a responsabilidade social como escola pública. Diante disso, é possível sublinhar que as reflexões sobre esses processos de ensino possam contribuir para novas análises da aprendizagem, possibilitando, dessa forma, pensar outros e novos modelos de ensino. Assim, faz-se necessário inferir que os resultados desta pesquisa possam ser disponibilizados a outr@s pesquisador@s, facultando novas pistas e sinalizando que as categorias gênero, corpo e sexualidade sejam problematizadas, objetivando, dessa forma, maior publicização às discussões sobre essas temáticas.

Ainda que esta pesquisa não se inscreva no ineditismo - uma vez que as temáticas gênero, corpo e sexualidade estão sedimentadas e são discutidas em diversas escolas -, é possível que promova novas discussões, coopere, auxilie e produza benefícios à comunidade e ao CODAP/UFS. Que alun@s, gestor@s, servidor@s, professor@s, coordenador@s etc. possam se valer dos debates a respeito das questões de gênero, corpo e sexualidade. Que os debates propostos por esta pesquisa contribuam para que o CODAP/UFS encontre caminhos que produzam e ampliem as discussões acerca dessas temáticas.

Após apresentar as principais motivações desta pesquisa, o processo de chegada à olaria, o instante em que ocorre o encontro com as temáticas gênero, corpo e sexualidade, o porquê de pesquisar esses temas, o aprendiz aponta e analisa, à frente, o principal problema desta pesquisa.

1.2 *I have a problem*

Busca-se, nesta subseção, apresentar o principal problema desta pesquisa. Nessa perspectiva e usando a fala de Paraíso (2012, p. 27), “não podemos mais pesquisar do mesmo modo que, em outros tempos, investigamos em educação e em

² Esse Decreto-Lei autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Sergipe.

currículo”. Para a autora, aconteceu uma ampliação nas categorias de análise com a inclusão de debates sobre gênero, sexualidade, cultura, idade, geração, nacionalidade etc. Portanto, esta pesquisa traz uma relação direta com a forma dos questionamentos e interrogações, além das problematizações formuladas sobre os temas citados.

Foi-nos dada a ideia de refletir sobre o currículo escolar e concebê-lo como um campo de pesquisa e debate a ser problematizado e não tomá-lo como um dado natural, mas, sim, como um elemento do campo sociocultural que pode ser questionado, pois se encontra no centro de disputas sociais e políticas. Desse modo, na escolha do conhecimento que perpassa o currículo, há, portanto, arenas de disputas e discordâncias. Assim,

Um currículo é um composto heterogêneo, constituído por matérias díspares e de naturezas distintas; por saberes diversos e com capacidades variadas; por sentidos múltiplos e com inúmeras possibilidades. Um currículo está sempre cheio de ordenamentos, de linhas fixas, de corpos organizados, de identidades majoritárias. Porém um currículo, também, está sempre cheio de possibilidades de rompimento das linhas do ser; de contágios que podem nascer e se mover por caminhos insuspeitados; de construção de modos de vida que podem se desenvolver de formas particulares. (PARAÍSO, 2009, p. 278).

Dessa forma, há uma estreita relação entre a construção do currículo escolar e o modelo de sociedade que queremos. Isso reflete na inclusão de perspectivas de grupos sociais “subordinados” - gênero, raça/etnia, sexualidade, orientação sexual etc. - e, insistir nisso, reverbera na esfera mais ampla da sociedade, mudando as relações de poder e posições sociais. Diante dessa perspectiva, surgiu a principal questão norteadora desta pesquisa: quais discursos perpassam as temáticas gênero, corpo e sexualidade no CODAP/UFS? Afinal, a hipótese desta pesquisa evidencia que, apesar do CODAP/UFS ter como finalidade servir de campo de observação, pesquisa, experimentação, demonstração, desenvolvimento e aplicação de métodos e técnicas de ensino, de acordo com o Decreto-Lei 269/67 e em conformidade com o Regimento Interno, as temáticas gênero, corpo e sexualidade não são problematizadas nem discutidas de forma amplificada nessa instituição.

Há transformações enormes ocorrendo nas sociedades e os ritmos das mudanças se intensificam sobremaneira. Talvez, um dos desafios seja fazer com que o currículo escolar acompanhe, minimamente, essas transformações, pois “o

currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais” (SILVA, 2005, p. 40). É preciso saber lidar com a heterogeneidade social e compreender que a escola é um ambiente de diferenças e multiplicidades. Afinal, o currículo escolar pode ser, sempre, negociado, possibilitando, portanto, (des)construí-lo a partir das questões relacionadas aos temas gênero, corpo e sexualidade.

Nessa conformidade, busca-se, na centralidade, analisar os discursos sobre as temáticas gênero, corpo e sexualidade no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP/UFS). A partir disso, procura-se verificar, especificamente, que discursos atravessam as falas de docentes e discentes do CODAP/UFS; identificar se as temáticas gênero, corpo e sexualidade são discutidas nas salas de aulas do CODAP/UFS e se essas temáticas são discutidas, também, fora das salas de aula.

Diante disso, o aprendiz parte da ideia de que o conceito de gênero se opõe ao conceito de sexo. Aquele é pensado como algo social e culturalmente construído a partir das experiências históricas, o que não permite criar a possibilidade de compreendê-lo com caráter fixo e imutável, divergindo, dessa forma, do que fora atribuído ao sexo biológico. Paralelo às questões de gênero é pertinente entender a sexualidade considerando sua pluralidade relacionada às subjetividades das pessoas, além de concebê-la como aquilo que é construído social e culturalmente, não como algo dado, essencial e naturalizado. A seguir, descreve-se todo o percurso metodológico desta pesquisa.

1.3 O percurso teórico-metodológico

Nesta subseção, o aprendiz apresenta o percurso metodológico desta pesquisa, compartilhando “do pressuposto de que teoria e método são indissociáveis e de que nossas opções metodológicas precisam fazer sentido dentro do referencial teórico no qual as inscrevemos” (MEYER, 2012, p. 48). Portanto, este estudo caminha diante de problematizações relacionadas ao corpo, à sexualidade e ao gênero a partir do ambiente escolar, especificamente no CODAP/UFS.

Ao situar a metodologia da pesquisa como uma condição pedagógica, Paraíso (2012) compreende que, mesmo existindo formas mais rígidas e menos

rígidas, a técnica sempre recai no “*como fazer*”. Ainda que @s pesquisador@s sejam absorvidos com tantos métodos, precisam, necessariamente, traçar diálogos frequentes entre a teoria e a prática. Afinal, a metodologia, desse modo, torna-se pedagógica, pois, ainda que busque o domínio das estruturas teóricas, faz-se necessário observar às variações que ocorrem durante os processos. São essas (de)composições que permitem o ir e vir daquel@s que pesquisam.

Diante disso, o aprendiz passa a entender que não se deve tomar o processo teórico-metodológico como algo rígido, indigerível e de difícil articulação, pois, ainda que seja necessário seguir o rito, não se aceita ficar preso ao *script*, e, ao contrário, possibilita-se construir o roteiro sujeito às improvisações sem, com isso, causar o distanciamento da cientificidade, já que a

Metodologia é um termo tomado em nossas pesquisas de modo bem mais livre do que o sentido moderno atribuído ao termo método. Entendemos metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de produção de informação – e de estratégias de descrição e análise [...]. (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16).

Os métodos estão lá, são descritos e conceituados, mas as especificidades de cada pesquisa também estão presentes, uma vez que encontrar o ponto de convergência não é tarefa fácil. Alcançar as perguntas próximas, os questionamentos contíguos, observar o objeto de pesquisa a partir de várias perspectivas não gera conformidade, muito menos a certeza de que o caminho tomado foi suficiente. O aprendiz compreende que nesse percurso existem muitas bifurcações necessárias para que os entendimentos sejam ampliados.

Ante o exposto, é razoável enfatizar que esta pesquisa se inscreve na área da ciência como uma pesquisa teórico-metodológica e, quanto à natureza, está evidenciado como um trabalho científico original, uma vez que as temáticas gênero, corpo e sexualidade são problematizadas pela primeira vez no CODAP/UFS. O percurso que o aprendiz utilizou para alcançar os objetivos, outrora citados, traz como forma de abordagem a pesquisa qualitativa. Afinal, “uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados” (DUARTE, 2002, p. 140). Sugere-se, dessa forma, que existem volatilidades significativas durante todo o percurso da

pesquisa, tornando o caminho bastante sinuoso e suscetível às várias mudanças. Para tanto,

A vida de uma pesquisa é algo intrigante. Sujeita à sorte, ao tempo, aos lugares, à hora, ao perigo. O imprevisto vem sempre turbilhoná-la. Pesquisar talvez seja mesmo ir por dentro da chuva, pelo meio de um oceano, sem guarda-chuva, sem barco. (OLIVEIRA, 2012, p. 279).

Logo, é difícil encontrar trilhas seguras e quase sempre os imprevistos estão à espreita. Então, pesquisar é um exercício arriscado, porém possibilita experimentar, acertar, errar. Durante essa estrada chamada de pesquisa, viabiliza-se examinar sensações de temor, surpresas, dúvidas, mas também de alívio e liberdade. Por certo, “pesquisar é criar, e criar é problematizar” (CORAZZA, 2004, p. 27). Assim sendo, esse processo é contínuo, quase sempre desapegado à ideia de epílogo, mas se percebe inacabado e repleto de nuances.

Como dito, situada na abordagem qualitativa, esta pesquisa tem como perspectiva ouvir, tentar compreender, observar @s alun@s e professor@s do CODAP/UFS. Afinal, citando Golbenberg (1997), as pesquisadoras Silveira e Córdova (2009) descrevem que

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um método único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa. (GOLBENBERG, 1997, p. 34).

Diante disso, é imprescindível ressaltar que esta pesquisa está amparada na abordagem “pós-estruturalista que se utiliza das concepções de poder e discurso de Foucault, bem como do pensamento que se centra nas questões da linguagem e da textualidade” (CARDOSO, 2012, p. 44). A partir desse viés, a pesquisadora Louro (2008) compreende que essas bases teóricas problematizam as dicotomias inerentes às produções científicas. Existem, desse modo, propostas de desconstrução das ideias de superioridade masculina sobre a feminina, vice-versa,

visando a equacionar as relações entre ambos. Questiona-se, portanto, as representações da mulher dócil, frágil, delicada etc. em detrimento do homem forte, corajoso, sagaz etc. Nessa perspectiva, o aprendiz considera relevante destacar que a escola, amiúde, promove a reprodução desses comportamentos, distinguindo meninos de meninas, perpetuando, assim, as desigualdades entre as pessoas. Todavia, a escola também é lugar desconstrução, uma vez que as reproduções sociais são questionadas a todo instante no ambiente escolar.

A partir do trabalho de campo realizado no CODAP/UFS, esta pesquisa está inserida na concepção de que é tarefa básica d@s pesquisador@s “explorar a dimensão política que caracteriza a construção de significados” (CARDOSO, 2012, p. 48). Também é considerável dizer que a opção metodológica desta pesquisa está, aqui, produzindo e criando outras/novas “realidades”, pois, “é apenas uma forma, dentre muitas outras, de representar o observado” e está “permeada por um olhar interessado e carregado por concepções teóricas pré-estabelecidas” (CARDOSO, 2012, p. 48).

Assim, a pesquisa de campo realizada no CODAP/UFS evidenciou que “[...] o segredo está em descrever e problematizar ‘enunciações’, em mostrar os problemas de ‘essências’ mascaradas nos saberes [...]” (CARDOSO, 2012, p. 49). De forma despretensiosa ou não, alguns enunciados carregaram em si as marcas dos discursos construídos historicamente, que, por vezes, sinalizaram para as discriminações e preconceitos. Os indivíduos são capazes de criar e reinventar, ou seja, são construídos para produzir, “mas nesse processo de produção, há articulações com poderes, há estratégias e táticas que, ao serem acionadas na produção dos saberes, deixam no próprio discurso suas marcas” (CARDOSO, 2012, p. 49), demonstrando que todo saber também é político.

Ademais disso e objetivando subsidiar os debates inseridos nas seções desta dissertação, foram utilizados como aportes teóricos pós-estruturalistas: Foucault (1996, 2014, 2015a, 2015b), Louro (1997, 2000a, 2000b, 2001, 2003, 2004, 2010), Le Breton (2007, 2014), Butler (2000, 2003) e Paraíso (2009, 2012), além de outr@s. Afinal, est@s autor@s problematizam as temáticas gênero, corpo e sexualidade na perspectiva educacional.

Além do mais, o Projeto desta pesquisa foi encaminhado à Direção, vice Direção e Setor Técnico Pedagógico (SETEPE), cabendo a esses setores torná-lo disponível aos/às docentes, técnicos administrativos do CODAP/UFS, bem como à

comunidade em geral. O aprendiz entende que essa atitude foi relevante para que tanto a equipe pedagógica quanto a Direção tomassem conhecimento das temáticas do Projeto. Desse modo, foram feitos os primeiros contatos com professor@s e alun@s, onde, em seguida, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³ (TCLE) àquel@s que se dispuseram participar das entrevistas. Todas as condições descritas nesse documento foram informadas aos/às participantes da pesquisa, porém foi solicitado aos/às participantes menores de idade que encaminhassem o documento aos pais, às mães e/ou responsáveis a fim de que tomassem conhecimento de todas as implicações expostas no documento. Ainda, o aprendiz-pesquisador assinou o Termo de Compromisso submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (CEP/UFS).

Em virtude desta pesquisa ter sido submetida ao CEP/UFS, via Plataforma Brasil, e todo o processo ter demorado bastante por causa da greve de professor@s e servidor@s da UFS, que iniciou no ano de 2015, algumas perguntas do questionário foram alteradas. O Projeto inicial tinha como pretensão entrevistar apenas discentes, todavia, após apresentação deste trabalho na disciplina *Seminário de Pesquisa*, algumas sugestões foram acatadas, sendo uma delas a inserção do roteiro de entrevista para docentes.

Neste trabalho, o aprendiz utilizou como técnicas de pesquisa a entrevista semiestruturada, a análise do PPP e do Regimento Interno do CODAP/UFS, demonstrando, assim, a relevância desses recursos. Essas técnicas por si só não podem explicar um fenômeno social, mas possibilitam que pesquisador@s compreendam o contexto sociocultural estudado, bem como observem como circulam os discursos que perpassam as falas d@s professor@s e alun@s a respeito das questões de gênero, corpo e sexualidade, fora e dentro das salas de aula. Assim sendo, foram realizadas treze entrevistas semiestruturadas, sendo: sete professor@s, cinco alun@s e uma psicóloga, pois esta, além de participar da coordenação técnico-pedagógica do CODAP/US, desenvolve trabalhos em parceria com professor@s do Colégio.

As entrevistas foram realizadas no período de 2 a 10 de dezembro de 2015, em três ambientes: a sala de reunião da Direção do CODAP/UFS, a sala do NEPEEB e a sala de reunião da área Ciências Humanas e suas Tecnologias. Esses

³ Este documento encontra-se no Apêndice A.

locais foram escolhidos e acordados entre o entrevistador e @s entrevistad@s, visando a garantir privacidade e conforto. Todas as salas dispunham de ar-condicionado, boa iluminação, mesa e cadeiras. Mesmo primando por ambientes reservados, em determinados instantes as entrevistas foram interrompidas, pois algumas pessoas acessavam as salas. Essas ocorrências geravam certo desvio de atenção, sem comprometer, com isso, o andamento das entrevistas.

As entrevistas ocorreram em dias distintos, sendo solicitado que @s entrevistad@s ficassem livres para responder ou não as perguntas que seriam feitas. Em algumas entrevistas, a tensão inicial estava presente, mas, após alguns minutos, @s entrevistad@s foram adquirindo confiança e liberdade, passando, assim, a explicitar informações importantes sobre as temáticas gênero, corpo e sexualidade.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas literalmente, objetivando garantir a compreensão do conteúdo. Após, utilizou-se como técnica de análise de dados, análise de discurso a partir da perspectiva foucaultiana. Dessa forma, foram utilizados fragmentos das falas de alun@s e professor@s, buscando, desse modo, produzir discussões a respeito das representações daquel@s sobre as temáticas gênero, corpo e sexualidade.

O aprendiz buscou apresentar, nessa subseção, como ocorreu todo processo metodológico, além dos aportes teóricos utilizados, a importância desta pesquisa ter sido submetida e aprovada pela Plataforma Brasil. A seguir, o aprendiz descreve como esta pesquisa está estruturada.

1.4 A estrutura do trabalho

Levando em consideração a proposta aplicada ao título desta pesquisa: *Discursos sobre corpo, gênero e sexualidade na educação do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe*, foi possível estruturar as seções, conforme descrição abaixo.

A primeira seção apresenta ao leitor a descrição de uma aprendiz de oleiro interessado pela pesquisa, o problema investigado a partir da inspiração nos estudos pós-estruturalistas, bem como os objetivos do estudo e o percurso teórico-metodológico em que este trabalho se inscreve.

A segunda seção, intitulada *Demarcações Teóricas sobre Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação*, está subdividida em *Fluindo em Gênero, Para pensar sobre o corpo* e *Falando em sexualidade* [...] e explicita as categorias de análise gênero, corpo e sexualidade, relacionando-as ao objeto de estudo. Os aportes teórico-metodológicos que fundamentam esta pesquisa estão evidenciados em Foucault (1996, 2014, 2015a, 2015b), Louro (1997, 2000a, 2000b, 2001, 2003, 2004, 2010), Le Breton (2014), Butler (2000, 2003) e Paraíso (2009, 2012), além de outr@s pesquisador@s.

A terceira seção tem como título: *O campo e @s participantes da pesquisa*, dividindo-se em três subseções: a primeira, intitulada *O campo da pesquisa*, faz um resgate histórico sobre o CODAP/UFS, apresenta a estrutura física, administrativa e pedagógica e descreve o processo de ingresso de alun@s por meio do Sorteio Público. A segunda subseção, *Perfis d@s participantes da pesquisa*, descreve breve histórico profissional e acadêmico d@s participantes da pesquisa; a terceira subseção, intitulada *O Plano Político Pedagógico do CODAP/UFS*, apresenta e analisa o PPP do Colégio; por fim, a quarta subseção, denominada *Regimento Interno do CODAP/UFS*, analisa os principais pontos desse documento.

A quarta seção, descrita como *Cingindo discursos sobre gênero, corpo e sexualidade na escola*, analisa os dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas e está dividida em três subseções: Enlaçando gênero, corpo e sexualidade no CODAP/UFS; Discursos que permeiam a sexualidade; e, Representações sobre gênero, corpo e sexualidade na sala de aula.

Por fim, nas Considerações Finais são evidenciados alguns percursos que servem de ponderações a respeito das temáticas gênero, corpo e sexualidade no CODAP/UFS. Algumas sugestões são explicitadas a fim de possibilitar reflexões sobre esses temas, visando a (re)pensar as práticas pedagógicas do Colégio.

2 DEMARCAÇÕES SOBRE CORPO, GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO.

Esta seção aponta discussões sobre corpo, gênero e sexualidade a partir da percepção de que tais temáticas são (re)correntes na escola e se apresentam intensamente no dia a dia escolar. Dúvidas, falta de conhecimento, silêncios, confusões, coerções, advertências, punições, castigos, seleções etc. são o substrato para possíveis discriminações e permeiam docentes, discentes, técnic@s, pais, mães e responsáveis. À frente, busca-se fluir em gênero.

2.1 Fluindo em Gênero

Enquanto amassava o barro, veio à memória do aprendiz a palavra “gênero” e logo percebeu que Scott (1995) iniciava o texto *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, reportando-se ao conceito de gênero dito no Dicionário Moderno de Inglês, Oxford (Dictionary of Modern English Usage, Oxford), livre tradução, procedendo, desse modo, como uma forma irônica de denúncia. Para a autora, “nem os professores de Oxford nem a Academia francesa têm sido plenamente capazes de represar, de aprisionar e fixar o significado, de uma forma que seja independente do jogo da invenção e da imaginação humanas” (SCOTT, 1995, p. 71). A categoria de análise gênero não se contém na objetividade e está suscetível as mais diversas concepções e caracterizações. Dessa forma, o aprendiz viu nas palavras da autora um alerta a tod@s que fazem pesquisa: é preciso ter a perspicácia em compreender gênero com fluidez, sem, jamais, aprisioná-lo.

No passado, o conceito de gênero estava associado às questões gramaticais, indicando o feminino e o masculino das palavras. No entanto, com o passar dos dias, gênero passou a abarcar novas e diversas concepções, cujas centralidades estavam relacionadas à sexualidade, ao corpo, ao discurso, ao poder etc. Assim, pareceu evidente que gênero estava classificado na sistemática das diferenças dicotômicas homem/mulher e não vinculado, somente, aos artigos “a ” ou “o ,” dispostos às palavras.

A diversidade conceitual de gênero está amplamente ligada à história que fora construída sobre o alicerce da masculinidade, onde, “a fim de provar a inferioridade da mulher, os antifeministas apelaram não somente para a religião, a filosofia e a teologia, como no passado [...]” (BEAUVOIR, 1970, p. 17). Por séculos, a mulher

fora posta em segundo plano, considerada como “inessencial” e sempre à mercê das ideias do homem. Assim, à época, indignadas com as proposições dos homens, “tomaram” as ruas por meio de variados movimentos, reivindicando a inserção da mulher à vida pública. Em *O Segundo Sexo*, a autora não propõe negar as diferenças físicas entre homem e mulher, ou seja, entre os corpos masculino e feminino, sugeridas pelas ciências biológicas. Mas, escreve a fim de analisar e evidenciar que as ideias essencialistas não se sustentam na apropriação das diferenças estéticas, pois são condutoras de hierarquizações e produtoras de ações heteronormativas. A proposição da autora evidencia as diferenças físicas existentes entre homem e mulher, porém problematiza a ideia do homem tomar essa força física objetivando estabelecer a mulher como ser frágil e limitado e, ainda assim, dependente dele.

Para o aprendiz de oleiro, Scott (2010) indica que o termo gênero surgiu com @s feministas norte-american@s que visavam a evidenciar as distinções entre os indivíduos a partir das perspectivas socioculturais, denunciando e refutando o determinismo biológico, quando da utilização das terminologias “sexo” e “diferença sexual”. Segundo a autora, o termo gênero - uma tentativa de evitar, pelas feministas, o excesso das produções científicas sobre as mulheres - objetivava pôr os indivíduos em posições de reciprocidade e igualdade, não os compreendendo separadamente. Desse modo, gênero intentava desvendar as variações simbólicas sexuais absortas às sociedades em múltiplos períodos, além de compreender seus sentidos e funcionalidades capazes de manter a ordem social.

Tomando um dito bíblico descrito no livro de Mateus, o aprendiz percebe a importância de não pôr vinho novo em odre velho ou vice-versa. Então, para Scott (1995), havia certa impossibilidade em teorizar gênero a partir das fundamentações tradicionais advindas das ciências sociais, pois havia nessas escolas análises reducionistas capazes de interferir no comprometimento d@s feministas em promover mudanças sociais. Nesse sentido, o “termo gênero, além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro” (SCOTT, 1995, p. 75). Nessa perspectiva, mesmo diferentes fisicamente, as pessoas são resultados de construções e desconstruções socioculturais, e essas distinções dos corpos, segundo o aprendiz, não podem nem devem servir de sustentáculos às discriminações sociais. Portanto, o discurso que

promove a ideia de que a força física suplanta a capacidade de gestar não encontra, por certo, um porto seguro nos estudos de gênero, além de produzir subordinações entre indivíduos.

Além disso, os “papéis” socioculturais construídos foram roteirizados e produzidos a partir de discursos construídos para a fomentação das desigualdades. Analisando toda essa roteirização, Cardoso (2014, p. 5) infere que foi possível arquitetar a ideia de “papéis” específicos nas sociedades, onde “‘machos’ são competitivos ou que ‘fêmeas’ são dóceis e afeitas à prole”. Nessa dicotomia latente, as autoras Reis e Paraíso (2014, p. 243) observaram “desenho com seta para meninos-alunos, desenho com coração para meninas-alunas [...] São várias as situações em que os corpos são separados em dois grupos”. Assim, essa lógica binária favorece o homem em desfavor da mulher, além de ser erguida sob o pêndulo de que “na verdade, nada é mais material, nada é mais físico, mais corporal que o exercício do poder” (FOUCAULT, 2015b, p. 237). Um poder que se presencia nas relações entre os indivíduos, nos mais variados ambientes - e, aqui, a escola se alinha - e grupos, ou seja, um poder multifacetado.

Nesse contexto, o aprendiz considera relevante destacar os movimentos feministas, pois “[...] foi na segunda metade do século XIX que surgiu com maior força o movimento social designado pelo título de feminismo [...]” (WOLFF; SALDANHA, 2015, p. 31). Segundo Heywood (2010), a “primeira onda” do movimento feminista findou quando as mulheres conquistaram o direito ao voto. Em diversos países, esse movimento tinha como intenção tornar igualitários os direitos entre homem e mulher. Entretanto, a ideia da emancipação plena não aconteceu com a conquista do direito ao voto, levando a surgir a partir de 1960 a “segunda onda”, cujo objetivo não se findava à emancipação política, mas, sim, na ideia de produzir o ideário de liberdade com profundas mudanças nas estruturas sociais.

Historicamente, o feminismo é considerado um dos movimentos sociais mais importantes da modernidade. Para Heywood (2010, p. 21) o termo “feminismo” está explicitamente associado ao movimento feminista, vinculado “[...] à tentativa de fortalecer o papel social da mulher”. Grosso modo, esse movimento conduzia na bandeira a reivindicação das mulheres nas decisões públicas.

Naquele instante, Beauvoir (1970, p. 14), vindicava à sociedade francesa dos anos de 1960 direitos iguais para homens e mulheres. Segundo a autora, os homens eram detentores de “[...] situações mais vantajosas, salários mais altos, maiores

possibilidades de êxito que as concorrentes recém-chegadas”. A partir desses olhares críticos, as mulheres passaram a reivindicar maior liberdade e, diante de todas essas circunstâncias, as feministas parisienses mobilizavam protestos que aos poucos foram se espalhando pelas cidades ao redor do mundo. Nessa arena de debates, Beauvoir (1970, p. 18) também expunha que “certos homens temem a concorrência feminina”. Desse modo, a mulher era (é) levada a assumir o “papel” de subserviência, ou seja, desde a infância até a idade adulta, a mulher fora (é) posta como o segundo sexo, em segundo plano, uma auxiliar do homem, designada ao casamento, à maternidade, bem como à esterilização dos desejos de pretender uma vida diferente e distante daquela que lhe fora imposta.

Diante disso, salienta-se “[...] então que a opressão feminina está presente em todas as esferas da sociedade e, em muitos aspectos, nasce na própria família” (HEYWOOD, 2010, p. 25). O aprendiz entende que pais e mães carregam em si ideias e ensinamentos tradicionais, construídos ao longo da vida e a partir dessa cultura familiar @s filh@s são formad@s. Todavia, quando @s filh@s se deparam com outras culturas, em outros ambientes, surgem questionamentos e divergências em relação às ideias dos pais e mães. Esse confronto de culturas provoca, por vezes, tensões e conflitos, gerando, portanto, subversões às imposições normativas.

Assim sendo, o ambiente escolar está repleto de “diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva” (LOURO, 1997, p. 57). Diversas culturas permeiam a escola e as mais diversas ideias e pensamentos estão presentes, ora convergindo, ora divergindo. As diferenças estão presentes, entretanto, nota-se que as distinções entre meninos e meninas produzem desigualdades que circundam o ambiente escolar. Esses processos socioculturais, construídos historicamente, “fabricam” meninos para o vigor físico e a virilidade, enquanto as meninas são produzidas para serem dóceis e frágeis. Para o aprendiz, todo esse alicerce sociocultural reproduzido na escola descamba em discriminações e preconceitos, tornando os “papéis” de meninos/homens e meninas/mulheres bastante distintos, perpetuando, assim, a subordinação feminina à masculina.

Carvalho (2010, p. 79) soube construir bem a ideia de que “[...] a escola participa direta e indiretamente, na ação ou omissão, da construção desses problemas e desigualdades, dando tratamento desigual a alunos e alunas e legitimando visões preconceituosas de mundo e sujeito”. Na escola é possível

provocar discussões sobre todas as formas de preconceitos, envolvendo alun@s, professor@s e toda comunidade escolar, além de romper com a ideia de que discutir gênero é muito problemático. Essa é a ideia: problematizar as questões de gênero, criando, assim, discussões abertas, sem a necessidade de estancá-las ou criar normas e critérios a serem seguidos. Então, o aprendiz escreve que a escola não pode observar calada a reprodução das desigualdades entre meninos e meninas, mas, sim, construir ambientes de debates sobre sexualidade, corpo e gênero.

As estudiosas Carvalho e Rabay (2015, p. 121) chamam a atenção para o fato de que “foi apenas na década de 1990 que as questões de gênero ganharam visibilidade na pesquisa e na política educacional brasileira”. Ainda assim, segundo as autoras, existem muitas incompreensões no campo educacional sobre essa temática e “confunde-se sexo e gênero e generaliza-se indevidamente o uso do termo gênero” (CARVALHO; RABAY, 2015, p. 122). Desse modo,

Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental. (LOURO, 1997, p. 21).

Entretanto, a partir de 1920 surgiram as primeiras preocupações entre médicos, professor@s e intelectuais sobre a educação sexual de crianças e jovens no Brasil, ainda que voltada para o higienismo e eugenismo. Na década de 1970, a escola brasileira, por meio das disciplinas Ciências e Biologia, apresentou o tema saúde a partir do discurso biomédico, com foco nas doenças sexualmente transmissíveis, bem como na fisiologia e anatomia do sistema reprodutor humano. Todo esse conteúdo se tornou obrigatório nos textos didáticos e currículos da educação básica (CÉSAR, 2009). Para o aprendiz, isso sugere que a compreensão sobre essa categoria analítica se tornou reducionista, conduzindo gênero como sinônimo de sexo. Essa vinculação de gênero ao sexo retroage ao determinismo biológico a partir da inabilidade em inferir a superação das desigualdades e da dicotomia homem/mulher, por meio de marcadores construídos social e culturalmente no campo educacional.

Diante disso, Carvalho (2010) problematiza o entendimento a respeito do conceito de gênero a partir de questões apresentadas por estudantes *do Curso de Pedagogia, com foco na Educação Infantil* na Universidade Federal da Paraíba

(UFPB). A autora também reforça a contraposição à dicotomia ou binarismo de gênero, argumentando que os gêneros são múltiplos e neles não há estabilidade alguma, ou seja, são assimétricos. Aponta, também, a crítica à cultura androcêntrica e, aproximando-se de Bourdieu (2014), denuncia a dominação masculina na organização social e a violência simbólica sofrida pelas mulheres, cujas representações estão forjadas à fragilidade física, intelectual e moral.

Desse modo, é possível que existam muitas incompreensões sobre as questões conceituais de gênero, possibilitando, portanto, a perpetuação das desigualdades pela pouca problematização do tema nos diversos espaços público e privado. Assim, gênero passa a ser compreendido como sinônimo de “sexo”, fixando um ciclo vicioso à dicotomia mulher/homem. Ante a essa perspectiva, “[...] gênero é um conceito de difícil compreensão e apropriação até mesmo por pessoas de alto nível de escolaridade, como docentes da educação superior, doutores e doutoras” (CARVALHO; RABAY, 2015, p. 132). Para o aprendiz, esse argumento sugere que essa temática não circula bem entre intelectuais da academia e quando circula não tem levado a discussões mais aprofundadas, gerando, dessa forma, reducionismo de gênero.

Ao discutir gênero, Finco (2003, p. 99) traz um exemplo instigante: ela lembra que “apesar de estas questões estarem implícitas no dia-a-dia da escola, permeadas nas práticas pedagógicas, ainda estão longe das discussões nos cursos de formação do professor [...]”. Assim, o aprendiz compreende que é possível que essa temática não esteja inserida de forma amplificada nos currículos universitários, ou seja, @s professores concluem suas graduações sem ter uma compreensão mais contundente sobre gênero. Ainda, é importante considerar que a formação de professor@s é um processo contínuo e não se propõe ficar restrito aos estudos da graduação.

O trabalho da pesquisadora Xavier Filha (2012) é singular, pois destaca a relevância das discussões sobre gênero com crianças em idades entre dez e quinze anos, em uma escola pública municipal na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Na pesquisa, a autora buscou estimular as crianças a pensar sobre a construção social das diferenças de gênero a partir dos marcadores sociais, azul e rosa. O livro escolhido para análise e discussão foi *A menina e o menino que brincavam de ser...*, de Marcos Ribeiro. Após os textos produzidos pel@s alun@s, a autora trouxe algumas ponderações: houve maior controle social nas falas e

condutas dos meninos, “denotando que as questões gênero e identidade de gênero estão profundamente marcadas pela identidade sexual” (XAVIER FILHA, 2012, p. 635); a promoção do casamento também estava presente nos textos, fazendo valer que “a heterossexualidade é um modelo socialmente considerado padrão” (XAVIER FILHA, 2012, p. 636); por fim, alguns textos, segundo a autora, revelam certa passividade das crianças com representações identitárias naturalizadas.

O aprendiz entende que a escola constrói normatizações por meio dos discursos que circulam e “fabricam” suas “verdades”. Essas “verdades” passam a ser compreendidas como essenciais, gerando, portanto, fundamentos com raízes sociais profundas. Então, se aquilo que é considerado “verdadeiro” é produto dos discursos que circulam na sociedade, logo é imprescindível fazer circular os discursos sobre as questões de gênero, pois, é assim que “[...] queremos estar na escola [...] com algumas compreensões que temos acerca de gênero e sexualidade [...]” (SEFFNER, 2011, p. 562). Quanto mais são lançadas as discussões sobre as questões de gênero à escola, mais as normas tradicionais tenderão a ruir. Basta espiar a história e ver que a escola fora “concebida inicialmente para acolher alguns - mas não todos - ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada” (LOURO, 1997, p. 57), ou seja, quanto mais produções, quanto mais discussões, mais serão as possibilidades de quebrar paradigmas pedagógicos tradicionais, ampliando, dessa forma, os debates acerca dos estudos de gênero.

O aprendiz relativiza, porém compreende que as poucas discussões ou a ausência de debates sobre gênero têm levado a alguns equívocos e incompreensões do professorado. Docentes - entendendo que estão pondo em práticas tudo o que foi ensinado sobre as questões de gênero - produzem práticas escolares onde meninas podem jogar bola e meninos podem brincar de boneca, por exemplo. Entretanto, a intenção dessas questões não deve estar relacionada ao fato da criança utilizar brinquedo x ou y, “brinquedo de menina” ou “brinquedo de menino”, pois, assim, estaria somente reafirmando e reforçando a dicotomia menina/menino. A partir desse raciocínio, o estudioso Dias (2015, p. 79) chama a atenção para “pensar como a escola pode contribuir para a iniciação de uma formação não discriminadora”. Portanto, permitir que menino brinque com boneca e menina com carrinho não é suficiente, porque é preciso avançar e criar estratégias que quebrem os “papéis” de meninas/mulheres e meninos/homens, tanto na escola quanto na sociedade.

Para o aprendiz é preciso considerar duas questões importantes para provocar discussões sobre a categoria gênero: a primeira tem sua centralidade voltada à percepção de que @s docentes possuem, entre as diversas atribuições, a habilidade de conduzir alun@s a pensar, questionar e aprender a ler a realidade, objetivando a construção de opiniões próprias, ou seja, estimular o senso crítico; a segunda vincula-se à primeira, demonstrando certa preocupação com os desvios e interferências sofridas durante o percurso tanto de professor@s quanto de alun@s. No campo educacional - como demonstra, por exemplo, o estudo de Carvalho (2015) - parte d@s docentes permanece refém das práticas pedagógicas tradicionais, com pouco entendimento sobre gênero, gerando e perpetuando, dessa forma, desigualdades motivadas pela falta de conhecimento e ausência de problematizações desse tema.

Em se tratando de problematizações, Butler (2003, p. 25), propondo um novo paradigma aos estudos de gênero, analisa e argumenta que “talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma”. Se para esta estudiosa, sexo e gênero são construídos discursivamente por meio das diversas culturas, então é possível pensar que os “papéis” sociais, indicados para meninas e meninos na escola, podem ser revistos e/ou questionados, já que a construção tem como antítese a desconstrução. A partir dessas inferências de Butler (2003), novas pistas ampliaram as discussões que passaram a desconstruir as concepções de gênero descritas nas teorias feministas tradicionais, questionando o sexo natural e o gênero construído socialmente. Assim, Salih (2012, p. 11) passa a considerar que “o ‘sujeito’ em Butler não é um indivíduo, mas uma estrutura linguística em formação” e, como tal, tanto constrói gênero quanto sexo.

Ainda, é possível pensar que a “identidade definida” da mulher, categoria de análise fortemente amparada pelas feministas, torna-se alvo das críticas de Butler (2003), pois, para a autora, é possível que esse sujeito não exista. Todavia, a ideia de desconstrução dada pela autora não é sinônimo de aniquilação, mas da problematização do efeito que a linguagem produz.

Por anos, as teorias feministas foram regidas pela ideia do gênero construído e do sexo naturalizado, confrontando, inclusive, o determinismo biológico que evidenciava o binômio “macho” e “fêmea”. Para Butler (2003, p. 26), os argumentos que preconizam o gênero construído e o sexo natural se assemelham e reforçam a

ideia da biologia, cujo sexo é dado e “nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna destino”. Aqui, sem dúvida, está um grande *insight*: assentir gênero como dado construído culturalmente e sexo como algo natural e biológico é reafirmar o essencialismo do sujeito. Dessa forma, a autora afirma que o posicionamento construcionista tanto refuta quanto confirma a própria ideia, pois “se essa teoria não pode dar conta do sexo como local ou superfície sobre o qual ele age, então ela acaba por supor o sexo como não-construído” (BUTLER, 2000, p. 157). Isso sugere que tanto gênero quanto sexo são construções socioculturais, produzidas pelos discursos durante a história da humanidade.

Para o aprendiz, o “ninguém nasce mulher: torna-se mulher” descrito por Beauvoir (1970) é problematizado por Butler (2003, p. 27), indicando que “não há nada em sua explicação que garanta que o ‘ser’ que se torna mulher seja necessariamente fêmea”. Objetivando desnaturalizar gênero, esta autora evidencia uma proposição: desencarcerar gênero da “metafísica da substância”, sugerindo, desse modo, que no discurso feminista o sexo é concebido como substância.

A partir de todos esses debates, o aprendiz entende não haver um norte nem sentido formar professor@s, produzir excelentes pesquisas e artigos científicos, progredir profissionalmente, adquirir respeito dos pares, ganhar notoriedade, tornar-se celebridades midiáticas, semelhantes aos artistas científicos e não levar as discussões de gênero à escola.

O espaço escolar é o campo, lugar propício para observar as falas e os silêncios, compreender as atitudes e os olhares, entender ou buscar perceber os comportamentos e as ações. Atenta a essas questões, Xavier Filha (2012, p. 629) informa que “a produção da fala das crianças também sofre as interdições sociais relativas ao que se pode falar, quando e com quem”. É na escola que se misturam diversas culturas, mesclam-se os mais variados indivíduos e identidades; há aproximações e distanciamentos, harmonia e desarmonia, disputa, dominação, demonstração de poder, discriminações, elogios, alegrias, ou seja, a escola é o observatório. Assim como as questões de gênero transitam na escola, a categoria corpo se faz presente e a partir da próxima subseção esse tema será discutido.

2.2 Para pensar sobre o corpo

Historicamente, tanto a filosofia quanto a medicina produziram distinções e desigualdades entre a mente e o corpo. Enquanto a mente humana era lugar de destaque, o corpo era percebido como algo subjacente, indigno, responsável por erros e pecados. Entretanto, Le Breton (2014, p. 19) põe em evidência que “não é possível pensar o corpo (mas, do mesmo modo, o gênero, o sexo, a sexualidade) fora da história [...]”, sugerindo, assim, que as distinções físicas impressas nos corpos de alun@s e professor@s não funcionam como estabilizadores identitários, pois os corpos transitam entre as construções das identidades desses indivíduos. A categoria de análise em curso está presente no dia a dia das sociedades e, por conseguinte, do cotidiano escolar. Porém, muitas dúvidas e situações difíceis estão presentes no cotidiano dos pais, mães, docentes, discentes e demais profissionais que lidam, direta e indiretamente, com a educação.

A cidadela construída ao redor dos corpos masculino e feminino - considerada imutável tanto à sociedade quanto à família - esvai-se em ruína e os pilares das diferenças que se encontravam supostamente consolidados, passaram a experimentar significativos abalos. Dessa forma, “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se partes de seus corpos” (LOURO, 1997, p. 61). Comportamentos considerados masculinizados passaram a integrar condutas tidas como femininas e vice-versa, ou seja, tanto a masculinidade quanto a feminilidade atravessam fronteiras a fim de construir novas relações e reações. Portanto, quando Le Breton (2014, p. 20) descreve que “as concepções tradicionais de gênero estão voando aos cacos”, logo indica que novas consciências e novas convicções têm surgido e abandonando a rigidez da dicotomia feminino/masculino, apontando categorias enquadradas nos discursos existencialistas. Nessa ampliação conceitual, o aprendiz passa a enxergar dois desprendimentos: aquel@s que se respaldam às tradições se sentem incomodad@s, pois estão fixad@s no sentimento identitário rígido, onde mulher/homem é essencialmente mulher/homem; no outro polo, entretanto, estão aquel@s que subvertem as normas tradicionais e não reconhecem a dicotomia feminino/masculino com algo fixo.

Na escola existem aquel@s que não se encaixam na polaridade masculino/feminino, causando, assim, desafios às normatizações tradicionais.

Exemplos disso são os indivíduos transexuais⁴, pansexuais⁵, assexuais⁶, intersexuad@s⁷, pois não se encontram anexados às especificidades dos “sexos” tradicionais. Esses corpos escapam aos padrões normativos, estabelecidos por meio de critérios socioculturais. Louro (2003) adverte sobre os olhares que se fixam nos corpos, localizando-os e distinguindo-os, enxergando as aparências que, *a priori*, apontam determinações dos indivíduos. Para essa estudiosa, as aparências “podem vir a se constituir em marcas definidoras dos sujeitos” (LOURO, 2003, p. 1). As marcas são fixadas em discentes e docentes, que passam a ser comparad@s aos objetos com valores definidos socialmente. Na escola, algumas marcas possuem valores distintos e nessa perspectiva a cotação passa a estabelecer critérios de medidas tanto de professor@s quanto de alun@s. As marcas “menino/garoto”, “heterossexual”, “branco” passam a ter mais valor e significado que as marcas “menina/garota”, “homossexual”, “negro”, por exemplo.

Os discursos tradicionais produzem apenas duas opções anatômicas, gerando, dessa forma, desconforto àquel@ que habita em um corpo dito masculino, mas que se subjetiva feminina. Isso preconiza que tais desconfortos resultem do construto social, determinando o que é masculino e feminino, o que leva a uma pressão e tensão consideráveis sobre o indivíduo. Portanto, essas normatizações sociais conduzem esse indivíduo ao antagonismo: vê-se na necessidade (obrigação) e no sofrimento de ter o corpo modificado por hormônios ou cirurgias e se encontra em satisfação ao tomar a anatomia desejada. Então, como bem situa Le Breton (2014, p. 21): “seu sexo ‘biológico’ não coincide com seu desejo social de gênero”, podendo, desse modo, gerar desconforto ou não.

A partir do processo de globalização, as novas tecnologias têm avançado bastante, causando impactos e transformações socioculturais, gerando, com isso, mudanças significativas no cotidiano das pessoas. Dessa forma, o processo de interação entre as pessoas se tornou instantâneo e

⁴ Refere-se à condição de indivíduo cuja identidade de gênero difere daquela designada no nascimento e que procura fazer a transição para o gênero oposto através de intervenção médica (administração de hormônios e cirurgia de redesignação sexual).

⁵ Pessoas que possuem atração sexual/física/emocional por todos os sexos ou gêneros.

⁶ Pessoas com orientação sexual caracterizada pela indiferença à prática sexual, ou seja, indivíduo que não sente atração sexual por nenhum gênero.

⁷ Pessoas que nascem com genitálias e/ou características sexuais secundárias que fogem aos padrões socialmente determinados para os sexos masculino ou feminino.

Os modelos de identificação que, no passado, tinham oferecido sólidas localizações para os indivíduos, estão sendo deslocados [...] esses processos estão mudando nossas identidades pessoais e culturais, abalando a ideia que temos de nós próprios, questionando aspectos de nossas identidades que surgem de nosso “pertencimento” a culturas étnicas, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. (CRUZ, 2002, p. 123 e 124).

Todo esse processo de abertura sociocultural tem levado as pessoas a conhecer e se identificar ou não com outras culturas. Essas relações têm gerado novos entendimentos e possibilitado alterações no cotidiano das pessoas, bem como causado mudanças nas identidades desses indivíduos.

As tecnologias de gênero têm possibilitado aos indivíduos alterações profundas em seus corpos. Na atualidade, uma pessoa, por exemplo, que tem um corpo masculino, mas que se compreende feminina, pode se submeter às cirurgias de confirmação de gênero ou a tratamentos hormonais. Essa travessia, quase sempre, demanda tempo e, algumas vezes, as pessoas que optam por essas mudanças no corpo buscam viver em outros e novos ambientes, como: escola, casa, município, estado e país. É possível que essas mudanças estejam relacionadas às discriminações e preconceitos sofridos pelos indivíduos que fizeram alterações nos corpos. Algumas vezes, a rejeição familiar e escolar produzem, nesses indivíduos, muito sofrimento e angústia, levando-os à ideia de abandono. Alisando essas pessoas, Le Breton (2014, p. 24) escreve que, apesar de tudo isso, “cada transexual constrói seu caminho em direção a outro gênero em seu ritmo [...]”. Algumas, contrariando os padrões heteronormativos, vão para o enfrentamento e buscam levar uma vida de liberdade e igualdade.

Ainda que alguns alun@s e professor@s tenham melhor conhecimento sobre as questões de corpo, a escola continua resistente em perceber e considerar essas possibilidades. É possível que tal relutância esteja associada ao fato da escola ter sido alicerçada em bases tradicionais e, como tal, institucionaliza à reprodução de comportamentos. Para o aprendiz, essa não aceitação por parte da escola gera desencontros, preconceitos, discriminações e, até, violências física e simbólica.

No *hall* de entrada do CODAP/UFS, cochichos e risadinhas chamaram a atenção do aprendiz, levando-o a se apartar um pouco da leitura para observar as cenas. Havia, ali, um grupo reduzido de pessoas: eram alun@s e mães/responsáveis que conversavam. Enquanto certa pessoa transitava aquele local e passava diante do pequeno grupo, risadas e palavras emergiram: “Veja! Veja

lá!”. De salto alto, calça *jeans*, blusa curta e cabelos presos, surgia, ante aos olhares atônitos, uma professora transexual.

Naqueles dias, estava acontecendo no CODAP/UFS um concurso público para a seleção de professor@s. Segundo um professor do Colégio, aquel@ transexual era docente da UFS e compunha a banca examinadora daquele processo. Sussurros e risadinhas irônicos sugerem que aquel@s que ousam subverter as normatizações estão suscetíveis as mais variadas discriminações. São perseguid@s pelos olhares transeuntes que reverberam em discursos heteronormativos.

Passado o episódio, o aprendiz passou a compreender que “a historicidade que nos domina e nos determina é belicosa e não linguística. Relação de poder, não relação de sentido” (FOUCAULT, 2015b, p. 41). Esse poder, segundo o autor, é responsável pela “fabricação” da “verdade” e esta acontece por meio daquele; sem aquele, a “verdade” torna-se inexistente. Não obstante, a escola exerce, por séculos, as funções de vigilância e punições, pois “[...] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 2014, p. 134). Assim, o poder se depara com seu *modus operandi* - a “verdade” - e, através da disciplina, exerce no indivíduo suas funcionalidades.

Em *Corpo, gênero e sexualidades, problematizando estereótipos*, evidencia-se que “a linguagem e os processos de significação influenciam a produção do conhecimento” (DIAS, 2015, p. 73), ou seja, o conhecimento absorvido pelo sujeito está interligado ao tipo de linguagem acessada e, ainda, às significações dadas a cada tipo de linguagem. A partir dessa percepção, o autor utilizava-se da abordagem qualitativa para produzir a pesquisa com 23 alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFS, além de docentes da rede pública municipal, localizados na cidade de Itabaiana, Sergipe, analisando, dessa forma, os tipos de linguagem capazes de produzir estereótipos nos sujeitos.

Em uma análise criteriosa, Dias (2015) argumenta que docentes e discentes questionam os processos normativos que visam à anulação dos corpos, gerando certo conflito entre a individualidade e o ideário social. Ainda, que a escola precisa se reprogramar a partir da desconstrução dos discursos tradicionais sobre os corpos e passar a reconstruir e enxergar as diversas variações corpóreas, sem discriminá-las ou excluí-las, mas, tão somente, criar diálogos que apontem as diferenças, não

as desigualdades. No texto, o autor sugere que os debates sobre as temáticas citadas permanecem instáveis, avançando em algumas áreas do conhecimento e estabilizando em outras. Dias (2015) defende a existencialidade do corpo, considerando-o mutável e fragmentado pelas experiências. Ainda, relembra a importância da centralidade dessas temáticas na educação, tanto problematizando quanto desconstruindo estereótipos na formação docente.

A resignação pode gerar um processo de subversão. Então, o ser humano tem a capacidade e a liberdade de se construir e desconstruir da forma que melhor lhe aprouver. Ainda que as normatizações sociais exerçam forte influência à personalidade, os indivíduos são suscetíveis a mudanças. Diante disso, Le Breton (2014, p. 26) escreve que “a reivindicação *gender queer*⁸ liberta de toda e qualquer ancoragem biológica ou convenção social e inventa um indivíduo sem fronteiras de gênero [...]”. Então, as pessoas não são obrigadas a se fixar no binarismo homem/mulher, por exemplo, pelo fato de ter nascido com o “sexo” considerado masculino ou feminino. É possível, sim, desfazer-se de toda coercibilidade identitária e reprogramar o próprio corpo, o gênero e a sexualidade.

Para Butler (2000), o “sexo” é analisado como norma e prática regulatórias, por meio do poder produtivo que demarca e diferencia o corpo. Não há diferença sexual pela diferença material, mas o que existe são as diferenças sociais e culturais criadas a partir dos discursos heteronormativos. Desse modo é possível inferir que as normas regulatórias criam a materialização dos corpos com uma única finalidade: a dominação. O que determina a norma não é a norma em si, mas a instabilidade advinda do corpo, produzindo, assim, visibilidade e estabilização das normas.

Nas sociedades ocorrem disputas pelo corpo e, a partir desse instante, se instala uma “guerra” de poder, onde a heteronormatividade conduz o corpo à indissociabilidade das normas regulatórias. Portanto, “forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 135). O corpo, então, passa a ser pretendido socialmente e nele são inseridos os diversos padrões socioculturais possíveis. Quando esses padrões são subvertidos, outras normas são redefinidas, deslocadas e reinscritas no corpo, buscando, novamente, normatizá-lo.

⁸ Termo utilizado para designar as pessoas que não se enquadram dentro do binarismo homem/mulher.

Os discursos normativos - construídos durante os processos sociocultural e histórico - tinham e têm como objetivo materializar os corpos, tornando-os estáticos, ou seja, indisponíveis às mudanças e capazes de represar corpos femininos e masculinos. Essa materialização - que nomeia, conceitua, fixa, coage etc. - é a matéria-prima do discurso heteronormativo, onde os corpos somente encontram amparo na dicotomia mulher/homem. Analisando a escola, Foucault (2014, p. 135) descreve que “a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’”. Para o aprendiz, tais discursos sugerem em seu aporte a intenção iníqua de regular, punir e cercear direitos e liberdade. Os corpos performatizados repelem a dicotomia e, ainda que materializado, é fluido, capaz de circular entre e acima do que seja considerado “macho” e/ou “fêmea”.

Os “viajantes pós-modernos” descritos por Louro (2004) se reportam aos sujeitos cambiantes, fragmentados e que não estão unificados às heteronormatividades. Para a autora, as pessoas têm autonomia de habitar as fronteiras e caminhar nas diversas terras culturais ou em variados espaços com posicionamentos estabelecidos. Por desestabilizar as normativas sociais, esses indivíduos se tornam alvo das pedagogias corretivas: sanções, exclusões e penas. Então, “ao instituir e demarcar o que é normal e aceito nesse espaço, a instituição escolar produz classificações e demarcações de anormalidades” (RIBEIRO, 2014, p. 124). Dessa forma, as pessoas com comportamentos considerados disformes dos padrões estabelecidos são, muitas vezes, suprimidas e expostas às mais duras punições sociais.

Todavia, torna-se impossível fixar corpos e identidades para esses indivíduos e, muito menos, estabelecer modelos. Assim, Louro (2001, p. 541), concebe que é preciso repensar e recriar gênero, que “é necessário empreender uma mudança epistemológica que efetivamente rompa com a lógica binária e com seus efeitos [...]”. Essa mudança é necessária e acontecerá por meio de processos educacionais que serão construídos ao longo da vida, capazes de criar instrumentos que possibilitem repensar os modelos tradicionais de ensino. Diante de tantos questionamentos sobre os modelos tradicionais, é possível que esteja acontecendo a crise do paradigma dominante descrito por Santos (2008).

Ao se lançar em Louro (2000a), o aprendiz se deixa levar pela ideia de que a escola é partícipe dos discursos capazes de construir alun@s e professor@s e produzir suas identidades de gênero, seus corpos e suas sexualidades, ora tornando

legítimas certas identidades, ora reprimindo outras, consideradas anormais. A identidade de gênero está vinculada ao sentimento peculiar de se compreender masculino ou feminino e está definida em termos relacionais, conforme os papéis estabelecidos na sociedade para “machos” e “fêmeas”. Assim, alun@s e professor@s são marcad@s por se “desviarem” daquilo que fora estabelecido, assumindo comportamentos considerados inapropriados ao ambiente escolar.

O aprendiz, observando a literatura, compreende que boa parte dos trabalhos sobre corpo tem sua centralidade fixada na polaridade homem e mulher. Mas, fixar-se na dicotomia feminino/masculino não é reproduzir as normatizações sociais de outrora? Funciona como se aquel@s que não se estabilizam nessa dualidade, devessem amargar a invisibilidade social, permanecendo entrincheirados em zonas inóspitas. Apontando a crítica sobre essa dicotomia, Le Breton (2014, p. 31) infere que “a vagina ou o pênis não bastam para certificar um sexo preciso [...]”, ou seja, não é a materialidade do corpo que define o gênero do sujeito. Assim, o aprendiz propõe a necessidade de problematizar e (re)construir outras e novas pesquisas que apontem outras pistas e que “fujam” dessa dicotomia. Nessa perspectiva, Dal’Igna (2012, p. 196) acredita que “para pesquisar, é necessário aprender a andar, dar os primeiros passos. Um bom jeito de começar é seguir os passos de outros, mais experientes, e imitá-los para aprender com o – e a partir do – que foi realizado”.

Analisando a categoria corpo, Britzman (2000, p. 63) informa que “no contexto da educação, supõe-se que o corpo normal personifica um significado estável [...] tal como ocorre nos discursos educacionais baseados na ideia de desenvolvimento”. Desenvolver pedagogias com aparências de modernidade, mas forjada às tradições do século XIX, parece, além de arriscado, um tanto incoerente. Para o aprendiz, vivem-se também tempos tecnológicos - absorvidos por *iphones* e *tablets* com os mais diversos aplicativos - e, nesse paradoxo, têm-se dificuldades em discutir e construir pedagogias a partir das temáticas corpo, gênero e sexualidade. Avança-se de um lado e se declina do outro. Há, ainda, bastante resistência por parte de setores da sociedade que mantém a escola pautada em discursos heteronormativos, prova disso foi a remoção da temática gênero do Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024.

O PNE traz em seu conteúdo as metas e diretrizes da educação para os próximos dez anos. No entanto, durante a tramitação no Congresso Nacional brasileiro, as questões relacionadas ao tema gênero foram retiradas do texto desse

plano, o que gerou muita polêmica. Uma das metas do Plano era a superação das desigualdades educacionais, enfatizando a promoção da igualdade regional, étnica, de gênero e de orientação sexual. Entretanto, as duas últimas questões foram suprimidas do texto, delegando tanto aos estados quanto aos municípios a decisão de incluir ou não em seus planos. Para a chamada “Bancada Religiosa”⁹, os temas gênero e orientação sexual deturpariam os conceitos de homem e mulher, destruindo, assim, o modelo tradicional de família.

Os corpos estão inseridos nos ambientes escolares, são partícipes dos currículos, são vistos, criticados, discriminados, aceitos, logo, eles são a essência da escola. Não há escola sem corpos. Os corpos se comunicam pela gestualidade, sendo imprescindível que docentes sejam capazes de ler a comunicação gestual d@s discentes e, então, criar estratégias que conduzam ao melhor aprendizado. Assim, “[...] torna-se imprescindível que o interlocutor nesse processo, o professor, seja capaz de ler a comunicação gestual de seus alunos” (EHRENBERG, 2014, p. 187). O que se pretende, aqui, senão cessar as discriminações dadas aos corpos e esse acesso será feito por meio de uma educação fundamentada no diálogo, não no controle dos corpos. Dessa forma, debater essa temática é compreender que o corpo se tornou lugar de identidades, onde alun@s que se compreendem menin@s não podem nem devem permanecer em zonas marginais, dentro da escola.

Para o aprendiz, trabalhar essa temática tem uma enorme significância, pois o corpo faz parte das relações sociais e essa sociabilidade também acontece na escola. Assim, a construção do sujeito está diretamente relacionada ao corpo que transita entre diversos discursos e, nessa perspectiva, Butler (2000) acrescenta que o sujeito é discursivamente construído. Portanto, se o corpo é produto dos discursos e a escola “fabrica” os sujeitos, logo é razoável problematizar o tema corpo e, por conseguinte, a sexualidade no ambiente escolar.

Trabalhar a categoria corpo na escola também está vinculada às diversas culturas que compõem o conjunto educacional. A pesquisadora Louro (2003, p. 2), portanto, infere que “os significados dos corpos deslizam e escapam, eles são múltiplos e mutantes [...] são atributos que se inscrevem e se expressam nos corpos através das artimanhas e dos artifícios da cultura”. Dessa forma, na escola, o corpo gordo, negro, com *piercing*, tatuado, homossexual etc. é marcado para ser

⁹ Frente Parlamentar do Congresso Nacional do Brasil, composta por políticos evangélicos de partidos políticos distintos.

discriminado e “ao nomear, ao instituir um padrão de classificação dos corpos, os discursos os formam continuamente e, também, oferecem a eles um sentido do que eles são, de como podem se situar culturalmente” (REIS; PARAÍSO, 2014, p. 239). Mas, a cada nova classificação dos corpos, novos sentidos também são estabelecidos e têm como propósito se desvencilhar dos padrões estabelecidos culturalmente.

Mesmo não recebendo a devida atenção pela sociologia convencional, o corpo se tornou objeto de grande importância à cultura escolar. Afinal, “os discursos não apenas nomeiam ou descrevem corpos e sujeitos, mas participam de sua constituição” (REIS; PARAÍSO, 2014, p. 239), ou seja, os sujeitos também são compreendidos a partir dos corpos que possuem. Na escola há indicadores de que os corpos de alun@s e docentes são marcados, vigiados e devem seguir os padrões heteronormativos estabelecidos, sob pena de serem discriminados e sofrerem sanções punitivas.

Na pesquisa *Relações de gênero em livros didáticos de ciências: a produção de uma ciência masculina e heteronormativa*, Cardoso (2014) traz uma discussão a respeito da produção de discursos heteronormativos no Livro Didático de Ciências (LDC). A autora analisa e evidencia os discursos que produzem “machos” e “fêmeas” e seus respectivos papéis generificados, pois “nos livros didáticos analisados, tudo está bem dividido e delimitado: de um lado, machos, detentores da força e fundamentais na corrida pela sobrevivência; do outro, fêmeas, mais frágeis, delicadas e a serviço da reprodução” (CARDOSO, 2014, p. 4). Sugere-se, então, que a escola promove as definições dos papéis de meninos e meninas, além de produzir espaços de desconstrução. Essa construção perpassa toda a educação básica e até a universitária.

Pensar o corpo a partir da escola é compreendê-lo além de um substrato biológico, isento de questionamentos e naturalmente dado. O discurso pedagógico também constrói corpos de alun@s e professor@s. A partir dessa perspectiva é possível compreender que os processos pedagógicos não estão somente relacionados à mente e aos episódios cognitivos, mas, necessariamente, atrelados aos investimentos sociais para as transformações dos corpos. O corpo não é apenas a matéria e, muito menos, está dissociado das funções psíquicas, pois ele é a localidade, o espaço das identidades construídas. Como dito, o corpo é performático (Butler, 2000). É no limite da polaridade filosófica tradicional entre determinismo e

livre-arbítrio que se pode suspeitar do estreitamento linguístico aparente. Nessa linha limítrofe da língua, o “corpo parece como um meio passivo sobre o qual se inscrevem significados culturais” (BUTLER, 2003, p. 27).

No processo de construção - que se encontra ativo -, a escola foi constituída a partir de discursos que promovem a certeza, o exato, a norma, o que é certo e/ou errado. A certeza de que a heterossexualidade é a norma, é central e que na escola existem duas identidades: feminino e masculino; a confirmação de que a sexualidade pode ser discutida na escola, mas com inúmeras ressalvas; a assertiva de que a mente deve ser trabalhada, mas o corpo posto ao relento. Assim, o aprendiz se abriga em Salih (2012) quando esta descreve que “[...] recusar-se a dar respostas não constitui ignorância ou insensibilidade [...]” (SALIH, 2012, p. 11), apenas segue o rito dialético, onde o conhecimento prossegue por meio da negação e oposição e, jamais, tem como ponto final a certeza e a verdade. Pois,

[...] embora muitos filósofos e pensadores possam alegar que descobriram a “verdade”, surgem outros filósofos e pensadores que propõem asserções alternativas de verdade, as quais, a seguir, são novamente refutadas por outros. (SALIH, 2012, p. 13).

A partir dessa perspectiva, a “verdade” é sempre relativizada e passível de mudança. Isso indica existir uma volatilidade constante, demonstrando que o pensamento é instável. O que antes era compreendido como “verdade”, pode passar, hoje em dia, a adquirir novos significados. No processo de constituição da escola, por exemplo, muitas “verdades” transitaram por ela. Entretanto, as “verdades” de outrora foram ressignificadas e ganharam novos sentidos.

Dessa forma, muitos discursos transicionam o corpo e constroem nele seus valores. Mas esses valores são tomados pela sociedade como “verdades” - às vezes, absolutas - e passam a reger as normas sociais. Também no corpo está presente a sexualidade e esta não se desassocia daquele, pois não existe corpo sem sexualidade nem sexualidade sem corpo. Desse modo, a sexualidade será problematizada a seguir.

2.3 Falando em sexualidade [...]

O aprendiz percebeu que a categoria analítica gênero abarcava corpo que abarcava sexualidade. Então, ao dar início à história da sexualidade, Foucault (2015) descreve a passagem do século XVII para o século XVIII como “um rápido crepúsculo se teria seguido à luz meridiana [...]” (FOUCAULT, 2015a, p. 7). O aprendiz, então, percebeu que o autor atribui à era vitoriana o silêncio da sexualidade. O Reino Unido, governado pela rainha Vitória, entre os anos de 1837 a 1901, viveu um período de prosperidade financeira com a expansão mercantilista, além do auge e consolidação da Revolução Industrial. Considerada “puritana”, a sociedade vitoriana sobreviveu sobre as rédeas da realeza, sendo dominada pela rigidez, pelo moralismo e presa à disciplina moral (FOUCAULT, 2015a).

À época, os homens eram os senhores dos espaços públicos e privados e as mulheres tinham um destino certo: a dedicação exclusiva ao lar, marido e filh@s. No entanto, mesmo dominando o espaço público, o homem vitoriano se encontrava ante ao castigo, caso praticasse a sodomia¹⁰. Então, o aprendiz observou que o tema sexo era objeto da repulsa social, pois estava vinculado ao caráter animalesco da carne e às baixas paixões. Em contrapartida, a castidade era promovida e protegida e a insatisfação da mulher estava associada aos distúrbios de ansiedade.

Na sociedade brasileira, a sexualidade também é bastante vigiada e “dada a nossa história de socialização, com processos severos de censura, anulação e disciplinamento do corpo, essas questões estiveram ausentes ou foram trabalhadas superficialmente na escola” (DIAS, 2015, p. 74). Assim, a categoria de análise sexualidade é considerada polêmica para diretor@s de escola, coordenador@s pedagógic@s, professor@s, alun@s, pais e mães. Talvez, essa construção sociocultural ocorrida durante a história possibilite que as controvérsias inibam debates mais abertos na escola.

Com a industrialização surgiram as classes média e alta burguesas que passaram a ter comportamentos que, além influenciar as normas culturais, expressavam um estilo característico e concatenados aos valores morais. Assim sendo, “a sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de

¹⁰ Palavra de origem bíblica, usada para indicar atos praticados pelos moradores da cidade de Sodoma. Esses atos estavam relacionados ao coito anal entre indivíduos do mesmo sexo ou de sexos opostos.

casa. A família conjugal a confisca [...] Em torno do sexo, se cala” (FOUCAULT, 2015a, p. 7). A burguesia passou a estimular, dessa forma, a privacidade e vivia escondida por trás das cortinas, onde “ações isoladas ou coletivas, dirigidas contra a opressão das mulheres, podem ser observadas em muitos e diversos momentos da História [...]” (LOURO, 1997, p. 14). Ademais, o sexo passou a ter como função única a procriação e o casal “puro e verdadeiro” passou a ditar as regras sociais.

Foucault (2015a) descreve que a lógica hipócrita da sociedade burguesa se pautava na dúvida moral sexual vitoriana: às claras, a elite inglesa dissimulava e se apresentava repleta de pureza, porém, no silêncio noturno - às vezes, diurno - se lançava ao adultério e à prostituição, prova disso eram as cortesãs que saciavam os desejos sexuais da monarquia. A sociedade vitoriana circulava em dois mundos distintos: o *rendez-vous*, lugar da permissividade sexual, mas relacionado à prostituição e “fora desses lugares, o puritanismo moderno teria imposto seu tríplice decreto de interdição, inexistência e mutismo” (FOUCAULT, 2015a, p. 9). A partir dessa perspectiva, esse pesquisador apresenta como hipótese a função relacional entre sexo e poder, ou seja, o sexo se torna reprimido e, a partir disso, falar sobre sexualidade é transgredir.

Diante disso, o aprendiz passa a compreender que falar sobre sexo na escola tem sua permissividade vigiada. Geralmente, fala-se sobre ele, mas ao rigor do determinismo biológico, bem como a partir das doenças sexualmente transmissíveis, dentro da perspectiva médica. Afinal, ainda “[...] existem muitos obstáculos, tanto nas mentes das professoras, quanto na estrutura da escola, que impedem uma abordagem cuidadosa e ética da sexualidade na educação” (BRITZMAN, 2000, p. 62). Os livros didáticos e as orientações dos pais estão, ainda hoje, investidos no “puritanismo” e falar sobre sexualidade na escola é quebrar uma espécie de código de ética, sugerindo, portanto, que as famílias construídas tradicionalmente, além de impedir que @s filh@s debatam sobre essas questões na escola, não se permite discutir sobre sexualidade no lar.

A “polícia do sexo”, escrita por Foucault (2015a), não está ligada apenas à dureza da interdição, mas, principalmente, mancomunada aos discursos que produzem a normatização do sexo na escola. Nesta, a sexualidade é vigiada, reprimida, silenciada e, quase sempre, coagida a estar genuflecta aos padrões heteronormativos. Entretanto, “cobra-se da escola uma postura de “contenção” nas questões de sexualidade dos alunos, mas os programas de auditório, novelas,

músicas [...] trazem constantemente provocações, o que torna difícil acertar a medida” (SEFFNER, 2011, p. 564). Enquanto a escola continua retendo os debates sobre sexualidade, as diversas mídias problematizam, distorcendo, muitas vezes, os conceitos e gerando polêmicas desnecessárias.

Evidenciando problematizar tais questões, Foucault (2015a, p. 27) afirma que “deve-se falar do sexo, e falar publicamente, de uma maneira que não seja ordenada em função da demarcação entre o lícito e o ilícito [...]”. Todavia, esse “falar publicamente” não deve estar ligado à condenação, mas funcionar visando ao bem dos indivíduos, situado em algo prazeroso. Isso propõe que nas sociedades modernas o sexo não fora condenado à obscuridade, mas, ao contrário, falava-se demasiado sobre ele, porém em sigilo. Mas, o lícito e o ilícito se encontravam sob a tutela de três forças: o direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil (FOUCAULT, 2015a). Afinal, falar abertamente sobre sexo se torna possível, mas sob o crivo dessas instituições.

Na escola se fala sobre sexualidade, mas, abertamente, isso parece ocorrer fora da sala de aula. Imbricado a esse falar, questiona-se se a educação sobre a sexualidade pode estimular ou gerar sexo. Diante dessa perspectiva, Britzman (2000, p. 73) evidencia que “a sexualidade não deve ser pensada como um tipo de dado natural que o poder tenta manter sob controle”, ou seja, o fato de abrir e elevar esse debate sobre sexualidade não implica, necessariamente, em estimular a prática sexual. O discurso sobre a “verdade do sexo”, além de perdurar por séculos, desfigurou sua essência e não foi estruturado para o ensino - a educação sexual limitada à prudência -, muito menos à iniciação – prática silenciosa e relacionada à violência. Por esse motivo, o aprendiz compreende que o autor descreve que a história da sexualidade deve ser feita a partir da história dos discursos e estes estão associados às relações de poder.

Diante disso, quatro termos circulam com certa frequência nas problematizações sobre a sexualidade: primeiro, a identidade de gênero, ou seja, descreve como o indivíduo se compreende em três movimentos, mulher, homem ou não polar; segundo, a expressão de gênero, ou seja, quando o masculino, o feminino e o andrógino se vestem, agem, se expressam etc.; o terceiro diz respeito ao sexo biológico, onde há uma vinculação ao órgão genital: feminino, intersexual e masculino; por último, o quarto está ligado à orientação sexual, ou seja, a quem o

indivíduo é atraído. Nesse contexto estão inseridos o heterossexual¹¹, bissexual¹², homossexual¹³, omni¹⁴, pansexual¹⁵, assexual¹⁶ e outras formas de viver a sexualidade. Ainda,

As normas da sociedade ocidental contemporânea, embora estejam em constante transformação, ainda criam a expectativa de que uma pessoa que nasceu com características físicas e biológicas reconhecidas como “fêmea”, comporte-se de maneira “feminina” e tenha desejo sexual por “homens” e aqueles que, por sua vez, tenham nascido com características físicas de “macho”, comportem-se de maneira “masculina” e tenham desejo sexual por “mulheres”. Mas tudo isso pode ser diferente, exemplos não faltam. (WOLFF; SALDANHA, 2015, p. 30).

O termo “heterossexualidade” nasceu com a tentativa de definição do termo “homossexualidade”, sendo, esta, considerada como uma forma “anormal” de sexualidade. Estes termos foram criados pelo escritor auto-húngaro, Karl Kertbeny, em 1869. Para o pesquisador Weeks (2000, p. 44), “até aqui, a atividade sexual entre pessoas do mesmo sexo biológico tinha sido tratada sob a categoria geral de sodomia”. Todavia, a homossexualidade se tornou uma categoria própria, enquanto a sodomia estava associada a uma ação temporária. No começo do século XX houve um esforço significativo para conceituar os termos “homossexual” e “heterossexual” e aquele passou a ser definido como “anormal”, através do discurso médico e da moralidade social. Por outro lado, o termo “heterossexual” passou a ser considerado o padrão, o “normal”. Então, para o aprendiz, ante o exposto, o que marca a norma não é norma em si, mas os discursos que produzem “verdades” e se instalam na sociedade como algo natural. Assim,

[...] as normas regulatórias do “sexo” trabalham de uma forma performática para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual. (BUTLER, 2000, p. 152).

¹¹ Está relacionado ao tipo de afinidade, atração e/ou prática sexual entre indivíduos de sexo oposto.

¹² Indivíduo que sente atração sexual ou romântica por pessoas de ambos os sexos (feminino e masculino).

¹³ Indivíduo que sente atração sexual ou romântica por pessoas do mesmo sexo.

¹⁴ Pessoa que sente atração física e sexual por todos os gêneros e sexos e não se enquadra no binário homem/mulher.

¹⁵ Semelhante ao Omni.

¹⁶ Indivíduo que não sente atração física e sexual por pessoa alguma.

Então, o aprendiz passa a questionar e compreender que os discursos que circulam na escola sobre sexualidade produzem o sujeito “normal” e “anormal”, e esses “[...] variados discursos podem estar presentes em cada ato de nomear e classificar um ser como menino, pois esses atos estão inseridos em uma rede discursiva [...]” (REIS; PARAÍSO, 2014, p. 239). Nesse contexto, a escola está inserida e, como instituição escolar, carrega em si a autoridade na “fabricação” de significados sobre sexualidade e corpo dito de menina ou menino. Paralelo à escola, a instituição familiar também detém o arbítrio sobre filh@s.

A estudiosa Louro (1997, p. 61) fala que “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos”. Isso sugere que a sexualidade foi ressignificada e tomou diversos caminhos, onde as certezas passaram a escapular e as fórmulas tradicionais se tornaram obsoletas e sem funcionalidades. A autora analisa que “os mais antigos manuais já ensinavam aos mestres os cuidados que deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos” (LOURO, 1997, p. 61). Diante da tradição, existe uma tarefa difícil: ignorar as novas práticas, os novos sujeitos e suas contestações, pois, assim, “a vocação normatizadora da Educação vê-se ameaçada” (LOURO, 2001, p. 542). Então, funciona como se as normas estivessem em ebulição e, nesse frenesi, parecem não funcionar como anteriormente, sendo questionadas, redefinidas, reorganizadas a todo instante.

A sexualidade é a forma de expressão dos desejos e prazeres das pessoas. Essas sensações, segundo Foucault (2015, p. 36), passaram a ser saneadas pela medicina, psiquiatria, justiça penal e a pastoral, pois, “desde o século XVIII o sexo não cessou de provocar uma espécie de erotismo discursivo generalizado”. A escola não se furta a essa regra, ou seja, nela a sexualidade transita com certa facilidade, porém é alvo de variadas discussões, sobretudo, repressões. Entretanto, esses debates quase sempre são abordados a partir da medicina, biologia e psicologia. Alun@s e professor@s parecem viver em constante vigilância e submetid@s aos padrões heteronormativos e, ao subverterem essas normas, são postos às margens e considerados “anormais”.

Para o aprendiz, a vigilância sobre a sexualidade continua produzindo seu principal fruto: o controle social, por conseguinte, o governo escolar. Nessa direção, Foucault (2014) escreve que os indivíduos são “fabricados” por meio da disciplina. No entanto, devidos às diversas mudanças que vêm ocorrendo no meio social e

escolar, é possível que esteja acontecendo um arrefecimento das formas de regulação ou deslocamento desse policiamento. Isso sugere que existem setores da sociedade que demonstram maior entendimento e aceitação da sexualidade, bem como setores que buscam renovar os valores tradicionais através dos discursos moralistas. Fato é que as possibilidades de viver a sexualidade tiveram seus terrenos alargados, as estruturas sociais foram desestabilizadas e, certo é: não tem como retroceder.

O aprendiz compreende que a escola está envolta à sexualidade. Entretanto, a cena atual sobre esta temática “revela o enorme incômodo que os temas sobre sexualidade trazem na educação escolar” (SEFFNER, 2011, p. 561). Surge, então, o contradito: alun@s vivenciam nos corredores, nas salas de aulas, nos banheiros, nas quadras e durante os anos escolares as transformações no corpo e da sexualidade. Entretanto, tais circunstâncias, intrínsecas ao ambiente escolar, são acompanhadas e monitoradas pela escola sob a batuta da normatização. Porém, “[...] embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta” (LOURO, 1997, p. 80). Desse modo, as discussões sobre essa categoria analítica passam pela arquitetura da escola e são conduzidas às salas fechadas, onde pedagog@s, psicólog@s, coordenador@s e diretor@s se travestem de párocos e aguçam os sensores auditivos às confissões. Ainda assim, ligam-se os alertas, a vigilância é redobrada e os reguladores escolares são postos à mesa, à frente dos pais, como se transmitisse um único recado: parem de falar sobre sexualidade na escola.

Mesmo que falem ou deixem de falar, “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado [...]” (LOURO, 1997, p. 81). Portanto, ainda que escola e família não se proponham discutir sobre a sexualidade, esta é parte integrante do sujeito. Assim, mesmo que o tema sexualidade não seja debatido abertamente na escola e entre familiares, ele percorre corredores, banheiros, quadras, salas de aula etc. e, ainda que sexualidade seja discutida sob controle, ou seja, com limitações, cerceada pelos critérios da biologia, medicina, psicologia etc., ela encontra caminhos de subversão. Assim, esse “motim” sempre busca outras formas e lugares para debater sexualidade.

Outra questão é que a escola reproduz e perpetua a constituição de indivíduos femininos e masculinos heterossexuais. Para Reis e Paraíso (2014, p. 241) “essa constituição dicotômica dos corpos inicia-se na gestação e no parto,

quando discurso médicos prescrevem a existência de dois tipos de corpos: meninos ou meninas”. O discurso médico está tão abrigado nessa polaridade que se perpetua por meio da naturalização da sexualidade. Assim, essa normatização é tão presente e tão forte ao ponto de discriminar tod@s que se encontram fora desse padrão e, ainda assim, forçam o retorno dos sujeitos à norma.

Com olhos fechados para os debates sobre a sexualidade e abertos para o policiamento, a escola continua reproduzindo discursos tradicionais e cerceando direitos básicos de alun@s e professor@s. Como bem escreve Hooks (2010, p. 82), “nós, professoras e professores, raramente falamos do prazer de eros ou do erótico em nossas salas de aula”. Esse tabu ainda é bem presente na escola, bem como no ambiente familiar. É possível que alguns e algumas docentes acreditem que falar sobre sexualidade em sala de aula é colocar a própria sexualidade em jogo. Mas, não precisa ser assim. Esse tema pode ser abordado na sala de aula de forma genérica, sem a necessidade de discutir as particularidades dos sujeitos.

Talvez, essa ausência de diálogo sobre sexualidade esteja relacionada ao medo e a insegurança em lidar com esse tema, uma vez que tanto professor@s quanto alun@s receiam as reações de pais, mães e/ou responsáveis. Ainda, @s professor@s precisam estar capacitad@s - por meio de uma formação continuada - para promover debates a respeito desse tema. Entretanto, esse debate é necessário, pois traz como proposta a desmitificação sobre a sexualidade. Afinal, essa mítica pode estar relacionada à falta de conhecimento sobre essa categoria de análise.

A sexualidade, pensada e discutida acima, aponta diversas cooperações à educação, pois traz na estrutura a ideia de desmistificar aquilo que fora ensinado no passado. A partir disso, Louro (1997, p. 81) faz uma consideração importante ao escrever que “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir””. Dessa forma, é possível, sim, trazer à tona e a tod@s um debate mais aberto e que, mesmo diante das diferenças de ideias e pensamentos, a sexualidade pode ser discutida na escola a partir de diversas perspectivas.

Nesta seção abordamos as temáticas corpo, gênero e sexualidade a partir da perspectiva pós-estruturalista, tendo como objeto a escola. Buscamos problematizar esses temas, pois a educação não pode ser reduzida ao ensino ou aos conteúdos

disciplinares, somente, mas passa pela formação social dos indivíduos e isso tem a ver com a visão de mundo.

3 – O CAMPO E @S PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta seção, o aprendiz de oleiro descreve o campo da pesquisa e os perfis d@s participantes, juntamente com os aspectos históricos do Colégio. Também são apresentadas as Matrizes Curriculares do CODAP/UFS, bem como a forma de ingresso de nov@s alun@s.

3.1 O campo da pesquisa

O CODAP/UFS¹⁷, antigo Ginásio de Aplicação (G.A.), foi criado em 30 de junho de 1959, ou seja, há cinquenta e sete anos e pertencia à Faculdade de Filosofia de Sergipe, tendo como objetivo servir como campo de estágio da referida faculdade. Em 30 de dezembro de 1965, foi autorizada a implementação do 2º grau, com opções para os ensinos clássico e científico. A partir desse instante, o G.A. passou a ser denominado de Colégio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe.

Até então se tem um ensino pago, os pretensos alunos eram obrigados a frequentar um curso prévio, em seguida, submeterem-se a uma rigorosa seleção. Logo, o Colégio se caracterizou como uma Instituição que atendia, majoritariamente, às classes sociais economicamente privilegiadas, o que atribuiu um caráter elitista ao ensino, fato que se estendeu por muitos anos, uma vez que a forma de ingresso, através de exame de admissão, altamente seletivo, excluía grande parte dos candidatáveis, oriundos de escolas públicas e de camadas populares da sociedade. (BISPO, 2011, p. 46).

Entretanto, em 1968 foi criada a Universidade Federal de Sergipe, incorporando, desse modo, a Faculdade de Filosofia e o Colégio de Aplicação à estrutura administrativa e pedagógica da UFS. Somente em 1981 o CODAP/UFS foi transferido para o Campus Universitário, passando, assim, a ser considerado órgão suplementar, ligado diretamente à Reitoria e, por conseguinte, assumiu as funções de ensino, pesquisa e extensão. Após essa mudança, o CODAP/UFS passou a manter relações diretas com o Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da UFS, cuja proposição estava relacionada às pesquisas, experimentações e práticas

¹⁷ Fonte: www.codap.ufs.br

pedagógicas, além de servir como veículo de difusão de tecnologias educacionais para as comunidades de 1º e 2º graus, ou seja, do ensino básico.

No entanto, a partir de 1993 o CODAP/UFS passou a ser vinculado pedagogicamente à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), tendo como objetivo projetar maior envolvimento com os departamentos da UFS. Em 1994, o CODAP/UFS passou a funcionar em sede própria e, somente em 2006, o Colégio passou a ter representantes no Conselho Superior (CONSU) da UFS.

Atualmente, o CODAP/UFS é uma escola de ensino básico, regida pela Legislação Federal, pelo Estatuto da UFS e pelo Regimento Interno. Desse modo, o ensino fundamental é ofertado apenas para os 6º, 7º, 8º e 9º anos, bem como para o ensino médio. O Colégio também desenvolve projetos de extensão e projetos de pesquisa e o endereço atual do CODAP/UFS está situado à Av. Marechal Rondon, S/N, Bairro Rosa Elze, no município de São Cristóvão, estado de Sergipe, Brasil.

A estrutura física do CODAP/UFS encontra-se preservada, ainda que existam algumas fechaduras de portas danificadas, cadeiras e mesas pouco conservadas. A escola possui portões na entrada e existem servidores terceirizados responsáveis pelo controle de entrada e saída de pessoas, bem como vigilantes terceirizados, responsáveis por manter a segurança de alun@s, professor@s e servidor@s em geral.

Figura 1: Fachada do CODAP/UFS



Fonte: www.google.com.br

O CODAP/UFS possui em suas dependências: salas para diretoria e vice-diretoria, secretaria, salas para reuniões, salas para os serviços de orientação educacional e serviços técnico-pedagógicos, copa, anfiteatro, 14 salas de aulas, laboratório de física e química, laboratório de informática, laboratório de ciências e biologia, laboratório de artes, cantina, biblioteca, salas de recursos audiovisuais e salas para professores.

Além dos ensinos fundamental e médio, o CODAP/UFS realiza atividades complementares no turno oposto, a saber: atendimento a alun@s, cursos, seminários, reuniões, palestras e oficinas. Os documentos oficiais¹⁸ do CODAP/UFS evidenciam alguns objetivos: servir de campo de observação, pesquisa, experimentação, demonstração, desenvolvimento e aplicação de métodos e técnicas de ensino; proporcionar a prática de ensino aos alunos do curso de Licenciatura e estágios supervisionados aos/às alun@s dos demais cursos de graduação da UFS e de outros Institutos de Ensino Superior (IES); desenvolver a pesquisa científica e produzir conhecimentos, visando ao aperfeiçoamento dos profissionais da educação básica; instrumentalizar o educando para uma atuação crítica e produtiva no processo de transformação e construção consciente de uma sociedade justa, humanitária e igualitária; e, por fim, atuar na formação e desenvolvimento psicológico, social, cultural e afetivo d@ alun@, proporcionando conhecimentos e habilidades que lhe permitam prosseguir os estudos.

¹⁸ Projeto Político-Pedagógico e Regimento Interno.

Figura 2: Professora e alun@s em sala de aula



Fonte: www.google.com.br

A estrutura administrativa e pedagógica¹⁹ do CODAP/UFS é composta de: Direção, Secretaria, Setor Técnico-Pedagógico (SETEPE), Conselho Geral (CONGE), Conselho Técnico-Pedagógico (CONTEPE), Conselho Técnico-Pedagógico (CONPE), Conselho de Classe (CONCLASSE), Coordenações de Áreas e Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Básica (NEPEEB).

A Direção do CODAP/UFS é constituída de um/a diretor/a e um/a vice-diretor/a, escolhidos por meio de eleição direta, com a participação de professor@s, alun@s e técnicos. A Secretaria do Colégio tem funções específicas de expedientes e registro escolar, além de outras descritas no Regimento Interno. O SETEPE tem funções específicas no âmbito de orientação educacional e de supervisão pedagógica, sendo constituído por pedagog@, técnico em assuntos educacionais, assistente social e psicólog@. O CONGE é órgão consultivo e deliberativo em assuntos técnicos, pedagógicos e administrativos, sendo composto por professor@s efetivos, técnicos efetivos, representantes de alun@s e pais. O CONTEPE é órgão consultivo, fornece assessoria à direção do Colégio nas questões técnico-pedagógicas e é composto por diretor/a, vice-diretor/a, SETEPE e coordenador@s de áreas. O CONPE é composto por diretor/a, vice-diretor/a, SETEPE e corpo docente e funciona como órgão consultivo, deliberativo e de assessoramento. O CONCLASSE funciona como órgão coordenador e avaliador das ações educativas. O CODAP/UFS possui três Coordenações de Áreas: Ciências Humanas e suas

¹⁹ As funções, competências e atribuições estão descritas no Regimento Interno do CODAP/UFS.

Tecnologias; Ciências, Matemática e suas Tecnologias; e, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Por fim, o NEPEEB normatiza, promove, realiza, coordena, incentiva e apoia todas as atividades voltadas ao estudo, pesquisa e extensão, relacionadas à educação básica.

O CODAP/UFS é composto de discentes, Corpo Docente, Corpo Técnico-Administrativo e Grêmio Escolar. O Corpo Docente é formado de professor@s efetiv@s e substitut@s, distribuíd@s por áreas de conhecimentos e compostos de grupos de estudo, planejamento, pesquisa, extensão, coordenação de atividades relacionadas à dinâmica de sala de aula. O Corpo Técnico-Administrativo é formado por servidor@s efetiv@s e funcionári@s terceirizad@s que exercem atividades-meio e estão distribuíd@s em vários setores do Colégio. O Grêmio Escolar representa @s discentes do Colégio e também tem participação no CONGE.

Atualmente, o CODAP/UFS é composto de 41 professor@s, sendo 35 estatutários e 6 temporários (substitutos), onde, 22 são do sexo feminino e 19 do sexo masculino. Desses profissionais, onze são doutor@s, dezesseis são maestr@s e oito são especialistas, conforme descrito no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). Abaixo discriminamos @s docentes, as disciplinas ministradas e o sexo:

QUADRO 1: Docentes, disciplinas ministradas e “sexo”.

Nº	Nome	Disciplina	Sexo
01	Adjane da Costa Tourinho e Silva	Ciências/Química	Feminino
02	Alberto Correa de Vasconcelos	Biologia/Ciências	Masculino
03	Alessandra Pereira Gomes Machado	Português	Feminino
04	Alexandre Regis Lima Côrrea	Ciências	Masculino
05	Alfredo Bezerra dos Santos	Português	Masculino
06	André Oliveira Silva Jarske	Matemática	Feminino
07	Anézia Maria Fonsêca Barbosa	Geografia	Feminino
08	Carla Grasiela Cardoso Limeira	Inglês	Feminino
09	Carlos Alberto Barreto	Matemática	Masculino
10	Carlos Rodolfo Sampaio	Biologia	Masculino

11	Christiane Ramos Donato	Biologia	Feminino
12	Cleane Oliveira dos Santos	Geografia	Feminino
13	Dagoberto de Oliveira Machado	Educação Física	Masculino
14	Érica de Oliveira Jarske	Matemática	Feminino
15	Gilderman Silva Lázaro	Química	Masculino
16	Isabella Oliveira Santana	Artes	Feminino
17	Jailton de Jesus Costa	Geografia	Masculino
18	Jane dos Santos	Inglês	Feminino
19	Joaquim Tavares da Conceição	História	Masculino
20	José Augusto Batista dos Santos	Inglês	Masculino
21	José Genivaldo Martires	História	Masculino
22	Josevania Nunes Rabelo	Sociologia	Feminino
23	Leandro Santos Andrade	Educação Física	Masculino
24	Marcelo Oliveira Uchoa	Artes	Masculino
25	Marcleia Elias Moura	Geografia	Feminino
26	Marcos Antonio da Silva Pedroso	Desenho Geométrico	Masculino
27	Maria Josefa de Menezes Almeida	Português	Feminino
28	Marília Menezes N. Souza Carvalho	Educação Física	Feminino
29	Mariza Alves Guimarães	Educação Física	Feminino
30	Marlucy Mary Gama Bispo	Português	Feminino
31	Matilde da Conceição Caetano	Francês	Feminino
32	Nemésio Augusto Álvares Silva	Física	Masculino
33	Odeilson dos Santos Vasconcelos	Português	Masculino
34	Ricardo Costa dos Santos	Francês	Masculino
35	Rigel Alves Rabelo de Oliveira	Matemática	Masculino
36	Rogério dos Santos de Oliveira	Português	Masculino
37	Sandra Maria Goveia Melo Ribeiro	Português	Feminino
38	Saulo Henrique Souza Silva	Filosofia	Masculino
39	Silaine Maria Gomes Borges	Orientação Educacional	Feminino
40	Silvania da Silva Costa	Matemática	Feminino
41	Yamicela Torres Santana	Espanhol	Feminino

Historicamente, o currículo sempre foi palco de disputas políticas. Como Silva (2005) escreve, o modelo clássico de currículo passou a ser questionado a partir dos modelos contemporâneos, como o tecnocrático de Bobbitt (1918) e Tuler (1949) e o progressista inscrito na figura de Dewey (1902).

Na atualidade, novas discussões permeiam o currículo escolar e o MEC convocou pesquisador@s, formador@s de professor@s e representantes de associações, como a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). O objetivo desses debates é criar a base nacional comum dos currículos, cuja proposta é formar um descritivo de conteúdos e saberes necessários para a Educação Básica.

No quadro abaixo foi possível explicitar os componentes curriculares dos ensinos Fundamental e Médio do CODAP/UFS, salientando que se trata de um currículo oficial e segue as diretrizes curriculares do MEC.

QUADRO 2: Matriz Curricular do Ensino Fundamental

COMPONENTES CURRÍCULARES DAS ÁREAS	6º ano		7º ano		8º ano		9º ano	
	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CH A
Linguagem, Códigos e suas Tecnologias.								
Língua Portuguesa	4	120	4	120	4	120	4	120
Língua Estrangeira Inglês	1	30	2	60	2	60	2	60
Língua Estrangeira Francês	1	30	2	60	2	60	2	60
Língua Estrangeira Espanhol	1	30	2	60	2	60	2	60
Artes	2	60	2	60	2	60	2	60
Educação Física	3	90	2	60	2	60	2	60
Informática	2	60	2	60	2	60	0	0
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.								
Matemática	4	120	4	120	4	120	4	120
Ciências	3	90	3	90	3	90	3	90
Desenho	2	60	2	60	2	60	2	60
Ciências Humanas e suas Tecnologias.								
História	3	90	3	90	3	90	3	90
Geografia	3	90	3	90	3	90	3	90
Filosofia	0	0	0	0	0	0	2	60

Orientação Educacional	0	60	0	30	0	30	0	0
Ensino Religioso	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAIS	29	870	33	930	31	930	31	930
Atividades Complementares								
Orientação Educacional	2	60	2	60	2	60	2	60
Projeto de Letramento Linguístico	2	60	2	60	2	60	2	60
Projeto de Letramento Matemático	2	60	2	60	2	60	2	60
Oficinas Pedagógicas	2	60	2	60	2	60	2	60
TOTAL GERAL	37	1110	41	1230	39	1170	39	1170

Legenda: CHS – Carga Horária Semanal; CHA – Carga Horária Anual.

QUADRO 3: Matriz Curricular do Ensino Médio

COMPONENTES CURRÍCULARES DAS ÁREAS	1ª série		2ª série		3ª série	
	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
Linguagem, Códigos e suas Tecnologias.						
Língua Portuguesa	4	120	4	120	4	120
Língua Estrangeira	2	60	2	60	2	60
Educação Física	2	60	2	60	2	60
Informática	2	60	0	0	0	0
Artes	2	60	2	60	2	60
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.						
Matemática	4	120	4	120	4	120
Biologia	3	90	3	90	3	90
Química	3	90	3	90	3	90
Física	3	90	3	90	3	90
Ciências Humanas e suas Tecnologias.						
História	3	90	3	90	3	90
Geografia	3	90	3	90	3	90
Filosofia	2	0	2	0	2	0
Sociologia	2	60	2	60	2	60
Ensino Religioso	-	-	-	-	-	-
TOTAIS	35	1050	33	990	33	990

Fonte: www.sigaa.ufs.br

As questões de gênero, corpo e sexualidade estão presentes nos diversos currículos escolares, gerando disputas e contestações, bem como provocando redirecionamentos dos conteúdos trabalhados. O currículo escolar, apesar de aparente neutralidade, está atrelado à história de conflitos de classes, raça/etnia, sexo, religião etc. Ele “opera com a imitação, a ilustração e a representação [...]” (PARAÍSO, 2015, p. 50), porque o faz determinado pela forma, mas essa estabilidade pode ser alterada pela força. Assim sendo, é preciso articular gênero e outras categorias analíticas no currículo escolar a fim de que os espaços e debates sejam ampliados. Ainda, em tese, a escola ensina aquilo que tem relação direta com a atuação no mercado de trabalho, porém, as questões sexistas não são consideradas.

O que docentes e discentes fazem, como se comportam, a forma de pensar e falar, sentir, fantasiar, ou seja, as imagens construídas por esses sujeitos não estão relacionadas a partir da produção de dados naturais, mas são construídas por meio de modelos que a sociedade oferece. Assim, ao ingressar à escola, meninos e meninas já sabem quais identidades e papéis sociais correlatos devem seguir. Exemplo disso são as brincadeiras que ocorrem na escola, as quais limitam e estabelecem normas e distinções entre alun@s através do “sexo”. Às meninas é dada a liberdade de brincar de bonecas, casinha etc. e aos meninos a liberdade de brincar de futebol, carrinho, lutas etc. Dessa forma, os modelos sociais de comportamentos são ensinados e produzidos na escola, porém “vivemos no tempo da diferença. Vivemos desse tema e com os inúmeros desafios que ele nos coloca” (PARAÍSO, 2015, p. 50). Afinal, isso instiga tod@s que pesquisam as temáticas gênero, corpo e sexualidade a partir da escola.

Jogos e competições apontam para a construção de corpos masculinos mais fortes e ágeis, ou seja, para a virilidade. Em contrapartida, os corpos das meninas são construídos para a fragilidade, docilidade etc. Dessa forma, as manifestações femininas passam a ser consideradas pacíficas e as dos meninos fixadas a partir do caráter agressivo. Portanto, tanto meninas quanto meninos identificam os modelos vigentes da sociedade, uma vez que esses modelos não são trabalhados e discutidos na escola.

Para tanto, se a escola reproduz os modelos adotados na sociedade, logo corrobora com a reprodução das desigualdades. Nessa perspectiva é possível esperar desempenhos diferentes entre meninos e meninas, diante das mesmas

tarefas e atividades. Assim, a escola passa a recompensar o menino e a corrigir a menina, mesmo diante de comportamentos semelhantes, o que conduz a explicar e justificar, de forma desigual, os desempenhos. Portanto, como a construção de gênero é um processo sociocultural e histórico, sugere-se que o currículo escolar esteja em constantes transformações.

Ainda, é importante destacar que consta das observações descritas na Matriz Curricular do CODAP/UFS que o ensino religioso é obrigatório em todas as séries/anos e optativo para @ alun@, além de informar que esse ensino será desenvolvido em forma de projetos. Para tanto, essa disciplina não integra a totalização da carga horária anual. Todavia, a obrigatoriedade descrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) parece estabelecer o caráter facultativo, já que @s alun@s não são forçados a participar das aulas de religião. Ainda assim, o CODAP/UFS não disponibiliza aulas de religião, ou seja, essa obrigatoriedade, de fato, é facultada.

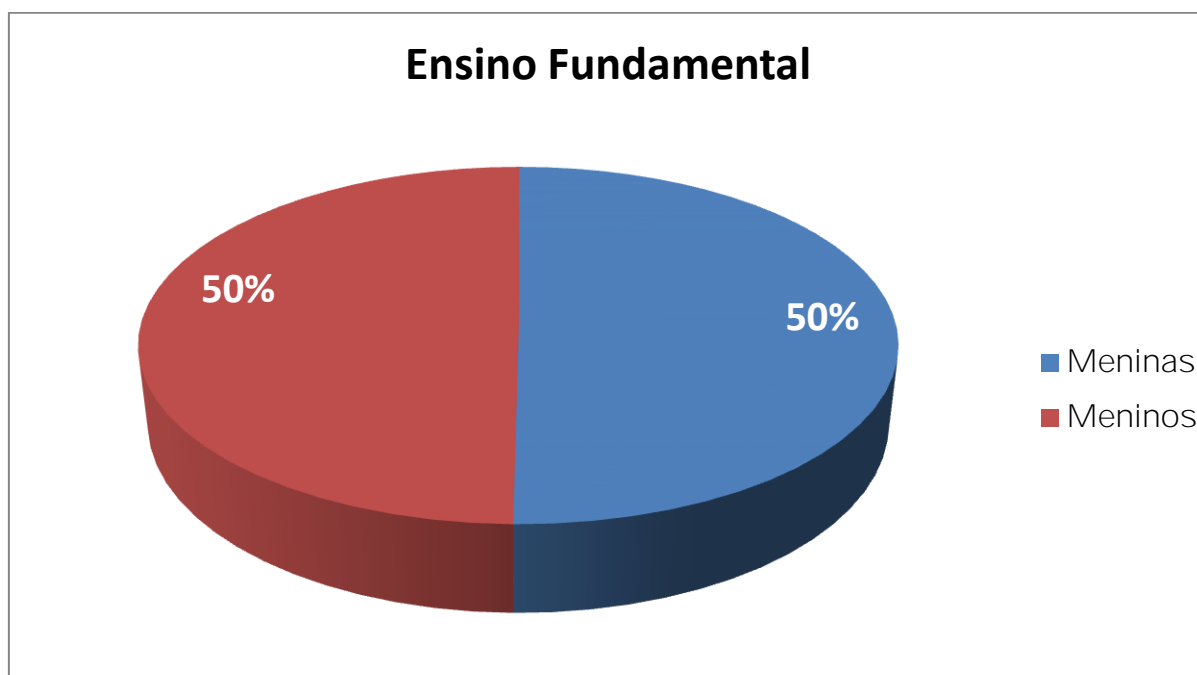
Consta também das observações descritas na Matriz Curricular que as atividades complementares são aprovadas pelo CONEPE/UFS, com o objetivo de complementar a formação d@s estudantes e, quando ofertadas, são de caráter obrigatório, porém não são pré-requisitos de progressão. Entretanto, é importante destacar que o currículo do CODAP/UFS pode ser investigado com maior profundidade a fim de averiguar, de forma inteligível, como as temáticas em voga são trabalhadas pelo Colégio. A ausência de detalhamento para a análise curricular se deve ao fato de que o principal objetivo desta pesquisa foi analisar os discursos sobre gênero, corpo e sexualidade a partir das falas d@s participantes. Desse modo, como as análises sobre os enunciados descritos pel@s participantes da pesquisa demandou bastante tempo, tornou-se inviável analisar com maior propriedade o currículo oficial do CODAP/UFS. Todavia, é de fundamental importância que outras pesquisas sejam realizadas no Colégio e tenham como principal objetivo analisar e problematizar o currículo do Colégio.

O CODAP/UFS possui 426 alun@s distribuídos entre os ensinos fundamental e médio, sendo 237 distribuídos no ensino fundamental (6º ao 9º ano) e 177 no ensino médio (1ª a 3ª série). Segundo o Regimento Interno do Colégio, o número máximo de alunos por turma é de 30 alun@s para os ensinos fundamental e médio. Entretanto, é possível observar que o 6º ano A e o 8º ano B excedem o número máximo estabelecido, conforme quadro abaixo.

QUADRO 4: Quantitativo de alun@s do Ensino Fundamental

Tipo	Nível	Turma	Quantidade	Quantidade por Ano/Série
Ensino Fundamental	6º anos	A	31	61
		B	30	
	7º anos	A	30	58
		B	28	
	8º anos	A	23	58
		B	35	
	9º anos	A	30	60
		B	30	
Total de alun@s do Ensino Fundamental				237

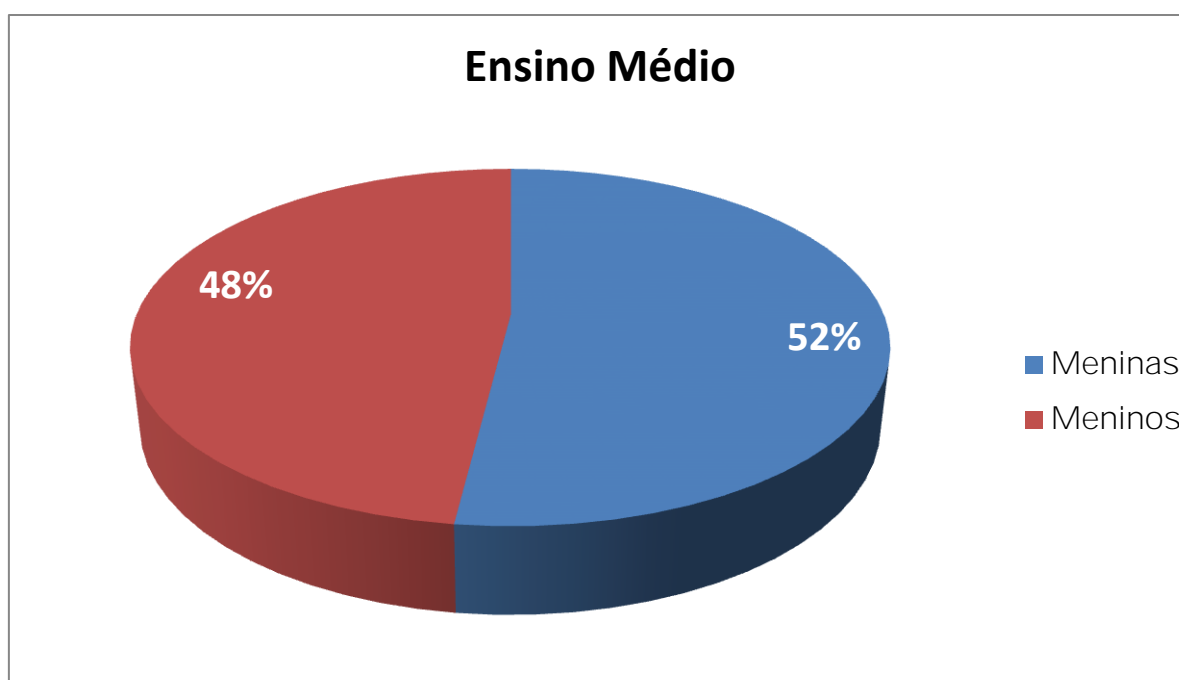
Fonte: www.sigaa.ufs.br, em 29 de março de 2016.

GRÁFICO 1: Alun@s do Ensino Fundamental

QUADRO 5: Quantitativo de alun@s do Ensino Médio

Tipo	Nível	Turma	Quantidade	Quantidade por Ano/Série
Ensino Médio	1ª séries	A	30	61
		B	31	
	2ª séries	A	30	58
		B	28	
	3ª séries	A	29	58
		B	29	
Total de alun@s do Ensino Médio				177

Fonte: www.sigaa.ufs.br, em 29 de março de 2016.

GRÁFICO 2: Alun@s do Ensino Médio

O CODAP/UFS disponibiliza a tod@s alun@s serviços de Laboratórios, Biblioteca Comunitária e Biblioteca Central, Restaurante Universitário (RESUN), Anfiteatro, Ginásio Poliesportivo, Atendimento Médico, Programa Um Computador

por Aluno (UCA), Serviço de Psicologia Aplicada (SPA), Projeto de Ensino e Aulas de Atendimento.

O Colégio dispõe de cinco laboratórios: Artes, Biologia/Ciências, Informática, Física/Química e Desenho Geométrico. O principal objetivo é estimular @s alun@s a transformar informações adquiridas em sala de aula em conhecimento científico prático. Assim, @s alun@s do CODAP/UFS podem consultar e alugar livros disponíveis na BICEN e na BICOM. O RESUN oferta lanches e refeições gratuitas a tod@s alun@s do Colégio. Professor@s, alun@s e técnic@s podem usufruir do Anfiteatro para reuniões, palestras, debates, exposições, ensaios e apresentações artísticas. O Ginásio Poliesportivo do Colégio se destina tanto às práticas esportivas quanto à realização de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras que estimulem o desenvolvimento motor e psíquico d@s alun@s. A UFS, por meio da Divisão de Assistência ao Servidor (DIASE), oferece serviço de atendimento médico à comunidade CODAP/UFS. O programa do Governo Federal, Um Computador por Aluno (UCA), tem como objetivo a inclusão digital-pedagógica de alun@s e professor@s das escolas públicas por meio de computadores portáteis. O SPE é um serviço gratuito de atendimento psicológico à comunidade em geral. O Colégio também oferece aulas de Português e Matemática para alun@s do 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental, em turno oposto. Este projeto tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo. O CODAP/UFS também oferta aulas de atendimento aos discentes em horário oposto, objetivando dirimir eventuais dúvidas dos conteúdos programáticos, das metodologias e procedimentos de ensino.

O CODAP/UFS funciona de segunda à sexta-feira. No período da manhã com aulas regulares para o ensino fundamental e no período da tarde com aulas regulares para o ensino médio. Poderão ocorrer atividades escolares no turno oposto e nos sábados letivos, conforme programação do Colégio. As aulas de educação física do ensino médio ocorrem no turno da manhã, juntamente com as aulas regulares de outras disciplinas.

Com a aprovação da Resolução nº 24, de 09 de maio de 2014/CONSU, que regulamenta a flexibilização da jornada de trabalho d@s servidor@s técnico-administrativos da UFS, o CODAP/UFS passou a funcionar em horário ininterrupto, das 7 às 19 horas, de segunda a sexta-feira. Essa nova jornada de trabalho passou a funcionar, em caráter experimental, a partir de outubro de 2015 até junho de 2016.

Outra questão que deve ser considerada é a forma de ingresso no Colégio. Até o ano de 2009, a forma de ingresso de alun@s no CODAP/UFS ocorria através de teste de admissão. Assim, @s candidat@s recebiam, no ato da inscrição, “[...] os programas das provas de Língua Portuguesa e Matemática. O candidato dispunha de quatro horas para realização das provas (quinze questões de Língua Portuguesa e dez questões de Matemática)” (BISPO, 2011, p. 60). No entanto, seguindo as recomendações do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Diretores dos Colégios de Aplicação (CONDCAP), em 2010, o processo seletivo do CODAP/UFS foi alterado para o modelo de Sorteio Público. Essa mudança ocorreu após reunião e deliberação do CONEPE/UFS.

O Sorteio Público para preenchimento de vagas do 6º ano do ensino fundamental (antiga 5ª série) ocorre anualmente e está respaldado na Resolução nº31/2008/CONSU/UFS (Regimento Interno do CODAP/UFS). Após o encerramento do ano letivo, as vagas ociosas são preenchidas por meio de Sorteio Público de Vagas Remanescentes. A publicidade do Sorteio Público é feita através da publicação de edital, podendo participar do processo @s alun@s-candidat@s que irão cursar o 6º ano. Assim, a Direção do Colégio institui a Comissão Organizadora do Sorteio Público por meio de Portaria, cuja competência é a elaboração do edital, bem como a organização de todo o processo seletivo.

A escolha do CODAP/UFS como campo de pesquisa ocorreu em dois momentos: primeiro, pelo fato do aprendiz de oleiro ser servidor técnico-administrativo do Colégio e, segundo, por estar nessa condição, passou a observar o funcionamento do Colégio. Assim, foi possível ver e compreender que o Colégio dispunha de um corpo docente bastante qualificado. Ainda, que a proposta do Colégio estava voltada a ser um espaço de pesquisas e experimentações. Dessa forma, havia possibilidades de verificar como @s professor@s trabalhavam as questões relacionadas a gênero, corpo e sexualidade e, a partir daí, encaminhar proposições de debates associados às temáticas em curso.

Nesta subseção foi possível apresentar breve relato da história do CODAP/UFS, bem como explicitar a estrutura administrativa e pedagógica e abordar a importância das problematizações e debates relacionados às temáticas corpo, gênero e sexualidade.

3.2 Perfis d@s participantes da pesquisa

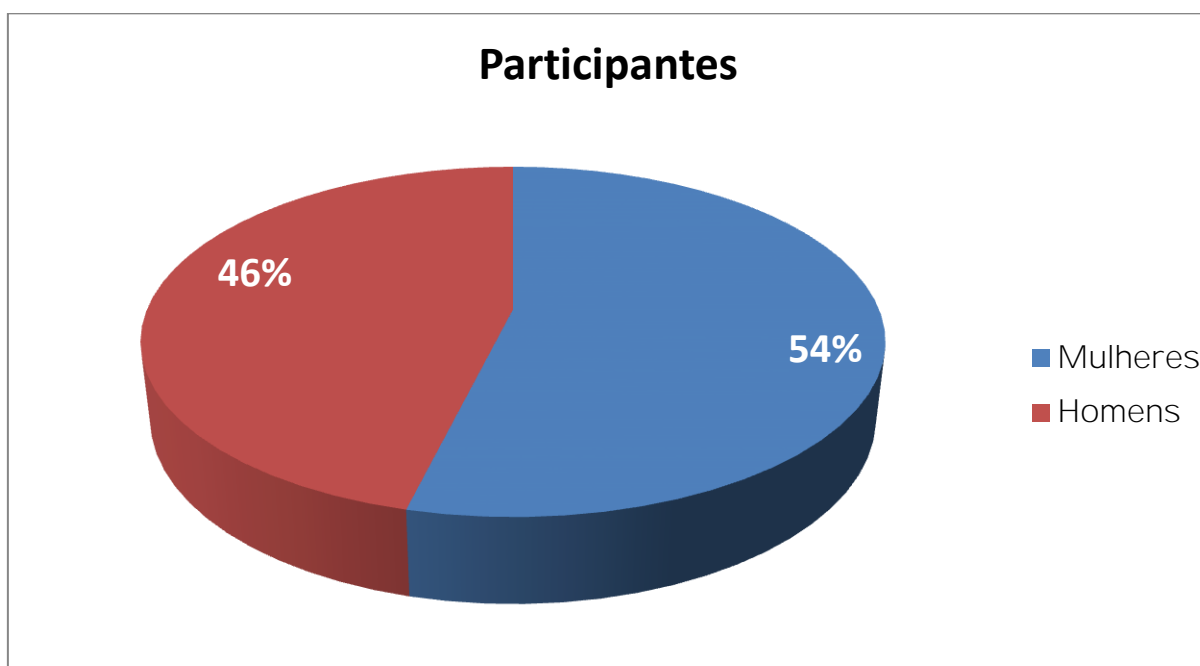
A presente subseção tem como objetivo apresentar breve histórico profissional e acadêmico d@s entrevistad@s, descrevendo, desse modo, as características básicas relacionadas aos/à participantes da pesquisa.

As entrevistas desta pesquisa foram realizadas com sete professor@s, cinco alun@s e uma psicóloga e foram realizadas em três ambientes: a sala de reunião da Direção do CODAP/UFS, a sala do NEPEEB e a sala de reunião da área Ciências Humanas e suas Tecnologias. Esses locais foram escolhidos objetivando garantir conforto, pois as salas dispunham de ar-condicionado, mesas, cadeiras e eram bem iluminadas. Visava a garantir também maior privacidade, evitando, assim, que outras pessoas tivessem acesso ao local, gerando algum desconforto. Para tanto, as informações contidas no quadro abaixo foram retiradas do SIGAA/UFS e os perfis d@s participantes são descritos em seguida.

QUADRO 6: Perfis d@s Participantes da Pesquisa de Campo

PARTICIPANTES	SEXO	IDADE	TITULAÇÃO	DURAÇÃO DA ENTREVISTA
Participante 1	Masculino	47 anos	Especialista	34:03
Participante 2	Feminino	53 anos	Mestra	34:31
Participante 3	Masculino	53 anos	Especialista	30:13
Participante 4	Feminino	30 anos	Doutora	40:52
Participante 5	Masculino	34 anos	Doutor	39:35
Participante 6	Feminino	39 anos	Mestra	16:08
Participante 7	Feminino	47 anos	Mestra	40:12
Participante 8	Masculino	17 anos	2º Ano/Médio	21:36
Participante 9	Masculino	16 anos	2º Ano/Médio	
Participante 10	Masculino	16 anos	2º Ano/Médio	48:04
Participante 11	Feminino	16 anos	2º Ano/Médio	
Participante 12	Feminino	17 anos	2º Ano/Médio	
Participante 13	Feminino	30 anos	Especialista	27:33

Fonte: www.sigaa.gov.br

GRÁFICO 3: Participantes da Pesquisa de Campo

O participante 1 é mestrando em Educação pelo PPGED/UFS (2016), possui graduação em Licenciatura Plena em História pela UFS (1992), além de ser professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do CODAP/UFS. Ainda, possui vasta experiência na área de História e Educação de jovens, adultos e idosos. Participa do Grupo de pesquisa em práticas educacionais e aprendizagem na educação básica (GPEA) e do Grupo de pesquisa de Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor (GPGFOP).

A participante 2 é doutoranda em Educação pelo PPGED/UFS (2016), Mestre em Letras pela UFS e graduada em Licenciatura Plena em Letras-Português pela UFS, além de ser Especialista em Metodologia do Ensino Superior e em Administração Escolar. Exerce o cargo de Professora da disciplina Português na carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, estando lotada no CODAP/UFS. Também faz parte do Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas e Aprendizagens em Educação Básica (GPEA-UFS), do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade (GELINS-UFS) e do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Básica (NEPEEB/UFS).

O participante 3 é Professor da disciplina Português na carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, sendo lotado no CODAP/UFS. Graduado

em Licenciatura Plena em Letras pela UFS (1986) e Especialista em Psicopedagogia pela Associação de Ensino e Cultura Pio Décimo S/C Ltda, AECPD, Brasil. Também lecionou, segundo ele, em diversas escolas particulares e se considera de uma geração antiga de professor@s.

A participante 4 é licenciada em Ciências Biológicas pela UFS (2008), Mestra em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela UFS (2011) e doutorando em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela UFS. Atualmente é Professora efetiva da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, lotada no CODAP/UFS. Faz parte dos Grupos de Pesquisas em Tecnologias Intelectuais, Mídias e Educação Contemporânea (CNPq/UFS), BIOSE (CNPq/UFS) e ENTOMO-UFS: Entomologia da Universidade Federal de Sergipe (CNPq/UFS). Também possui experiência na área de Ecologia, com ênfase em Ecologia de Ecossistemas, atuando principalmente nos temas Conservação da Natureza, Bioespeleologia, Educação Ambiental, Avaliação de Dinâmica Ambiental, Planejamento e Gestão Ambiental.

O participante 5 é Doutor e Mestre em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), licenciado em Filosofia pela UFS e atualmente é Pós-Doutorando junto ao Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP), onde desenvolve o Projeto acerca da crítica de Roberto Filmer a John Milton. Também é Professor de Filosofia do CODAP/UFS, pesquisador do Grupo de Ética e Filosofia da UFS. Trabalha e pesquisa as temáticas filosofia política inglesa do século XVII, da concepção de tolerância civil e religiosa, da filosofia da religião desenvolvida nesse período e do debate em torno do ensino de filosofia. Publicou em 2013 o livro *Tolerância Civil e Religiosa em John Locke* (EDUFS).

A participante 6 é Mestra em Sociologia e graduada em Ciências Sociais (Bacharelada e Licenciada) pela UFS. Também é Professora da disciplina Sociologia no CODAP/UFS, faz parte do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos Urbanos e Culturais (LABEURC) e, atualmente, participa do Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas e Aprendizagem na Educação Básica (UFS), tendo como ênfase o estudo da interação aluno-professor-escola e as diversas relações com a vida social dessa complexa configuração formada por Educação e Sociedade. Ainda, é supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Sociologia da UFS/DCS.

O participante 7 é mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (2009), Especialista em Língua Inglesa pela Universidade Tiradentes (2006) e graduada em Letras Português-Inglês pela UFS (1991). Como professora de Língua Estrangeira Inglês tem vasta experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando, principalmente, a partir dos temas *Personal Narratives*, *Explicit Learning*, *Implicit Learning*, *Writing in English*. Também é vice-Diretora do CODAP/UFS.

A participante 13 trabalha com a área da psicologia educacional e está no CODAP/UFS há, aproximadamente, um ano. Desenvolve atividades com grupos de alun@s, tratando, preventivamente, de questões relacionadas à violência escolar (*bullying*), drogas e sexualidade.

Por fim, @s participantes 8, 9, 10, 11 e 12 são estudantes do 2º ano do ensino médio no CODAP/UFS. Houve certa dificuldade em encontrar mais informações desses participantes no SIGAA/UFS. Este portal disponibiliza apenas dados básicos sobre @s alun@s, como: nome completo, número de matrícula, endereço e contatos. Após apresentar breves descrições profissional e acadêmica d@s participantes desta pesquisa, o aprendiz de oleiro aponta a seguir breve análise a respeito do Plano Político Pedagógico do Colégio.

3.3 O Plano Político Pedagógico do CODAP/UFS

O Plano Político-Pedagógico (PPP) do CODAP/UFS data de 1995, ou seja, foi elaborado há vinte anos. O PPP é um projeto que tem como proposta reunir ações concretas que devem ser executadas durante determinado período de tempo; é político por compreender a escola como um espaço responsável pela formação de indivíduos responsáveis e críticos, cujo propósito visa à participação na sociedade; por fim, é pedagógico, pois traz em sua definição e estrutura o funcionamento de projetos educativos responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem.

O PPP não pode nem deve servir de moldura para as escolas, mas, acima de tudo, servir de ferramenta de avaliação e planejamento suficientes aos membros de equipes gestoras e pedagógicas para tomadas de decisões. Jamais pode estar desatualizado ou posto às gavetas da escola, porém, é preciso tê-lo inacabado, ou seja, sempre em processo de construção. Na apresentação do PPP do CODAP/UFS, destaca-se a ideia de “que este não é um trabalho pronto e acabado,

como sendo algo estático [...]” (CODAP/UFS, 1995, p. 13). Portanto, nota-se a preocupação da equipe coordenadora, à época, com a manutenção das discussões pedagógicas e políticas ocorridas na escola.

Para tanto, “a construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério” (VEIGA, 2002, p. 5). Então, na apresentação do PPP do CODAP/UFS, fala-se sobre um “ambiente livre da inibição [...] e do falar em igualdade de condições” (CODAP/UFS, 1995, p. 13). No entanto, a incumbência para a elaboração do PPP não está fixada apenas nos gestores, mas pode ser (re)elaborado junto à comunidade escolar.

O PPP do CODAP/UFS, além dos anexos, é composto de um calhamaço de 285 folhas e carrega no próprio texto o conceito de Projeto Político Pedagógico: “[...] é a vida da própria escola concretizada na dinâmica curricular” (CODAP/UFS, 1995, p. 13). Então, para o aprendiz é possível que tal vida esteja um tanto desatualizada com os debates atuais, como, por exemplo, os relacionados às questões de gênero, corpo e sexualidade.

Outro item que chamou a atenção do aprendiz foi a observação posta à página 18, onde existe a descrição da meta do CODAP/UFS em ampliar os serviços à comunidade, a partir de 1996, disponibilizando classes de pré-escolar e séries iniciais do 1º grau. Coisa que não aconteceu até a presente data, pois, segundo alguns docentes, atualmente o CODAP/UFS não dispõe de estrutura física e administrativa capaz de absorver alun@s dos 1º aos 5º anos do ensino fundamental.

O PPP do CODAP/UFS não traz no texto as temáticas corpo, gênero e sexualidade. Isso sugere que a ausência desses temas esteja relacionada ao fato de que, à época, não havia discussões mais amplas sobre esses temas, como ocorrem na atualidade. Como apontam Carvalho e Rabay (2015), somente a partir de 1990 as questões de gênero se tornaram mais transparentes e ganharam publicidade na política educacional do Brasil. Portanto, é relevante informar que o PPP do CODAP/UFS foi regulamentado em 1995, ou seja, em uma época onde pouco se debatia sobre gênero. Todas as disciplinas do ensino básico são referendadas com objetivos e propostas de conteúdo, porém, os temas gênero, corpo e sexualidade não são evidenciados. Para o aprendiz, apresentam-se, aqui, boas oportunidades para pensar e discutir a elaboração de um PPP mais elaborado, atualizado e que atenda as demandas atuais que dizem respeito às questões de gênero, corpo e sexualidade.

Dentre os objetivos do CODAP/UFS, descritos no PPP, os três últimos itens chamaram a atenção do aprendiz: “formar cidadãos livres, conscientes e responsáveis; instrumentalizar o educando para uma atuação crítica e produtiva no processo de transformação e construção consciente de uma sociedade justa, humanitária e igualitária; atuar na formação e desenvolvimento psicológico, social, cultural e afetivo do aluno, proporcionando-lhe conhecimentos gerais e habilidades que lhe permitam prosseguir seus estudos” (CODAP/UFS, 1995, p. 25).

As temáticas de gênero, corpo e sexualidade operam em transversalidade e estão inseridas nos objetivos do PPP do CODAP/UFS, conforme descrição acima. Fala-se em liberdade, consciência e responsabilidade e esses temas apontam ações relacionais aos preconceitos e discriminações que acontecem na escola. É possível, dessa forma, construir debates mais significativos sobre as temáticas gênero, corpo e sexualidade que possibilitem modificar e construir novas políticas pedagógicas do Colégio. Desse modo,

Construir um projeto pedagógico significa enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como a escola organiza seu processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar de poder da escola. (VEIGA, 2004, p. 40).

Ainda que os itens se reportem aos/às alun@s, é relevante compreender que a ideia da formação não está apenas relacionada ao/a alun@, mas também está associada ao/à docente. Portanto, essas temáticas circundam tanto estudantes quanto professor@s e, desse modo, tod@s precisam estar inteirad@s com esses temas.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do CODAP/UFS informa que são objetivos do Colégio: “servir de campo de observação, pesquisa, experimentação, demonstração, desenvolvimento e aplicação de métodos e técnicas de ensino [...]” (CODAP/UFS, 1995, p. 25). Para tanto, um dos objetivos tem como função “desenvolver a Pesquisa Pedagógica e produzir conhecimentos [...]” (CODAP/UFS, 1995, p. 25). Entretanto, o Colégio não disponibiliza cursos de capacitação para docentes e técnicos administrativos sobre gênero, corpo e sexualidade. Até a presente data, não existem pesquisas sobre essas temáticas, produzidas por docentes e técnicos do CODAP/UFS.

Ainda, o PPP descreve como objetivo do Colégio: “instrumentalizar o educando para uma atuação crítica e produtiva no processo de transformação e

construção consciente de uma sociedade justa, humanitária e igualitária” (CODAP/UFS, 1995, p. 25). Segundo @s alun@s e professor@s entrevistad@s, as questões relacionadas a gênero, corpo e sexualidade são tratadas esporadicamente pelo Colégio. Talvez, a insuficiência dos debates associados a essas temáticas, possam produzir alun@s e professor@s com certas limitações a respeito desses temas, inviabilizando, assim, discussões mais aprofundadas.

Ademais, outro objetivo do Colégio descrito no PPP é “atuar na formação e desenvolvimento psicológico, social, cultura e efetivo do aluno, proporcionando conhecimentos e habilidades que lhe permitam prosseguir seus estudos” (CODAP/UFS, 1995, p. 25). As temáticas em tela estão circundadas às questões psicológicas, sociais e culturais. Portanto, é fundamental que o CODAP/UFS tome posse desses debates a fim de mover os objetivos do PPP do campo teórico para o campo prático.

Mesmo não constando do PPP do Colégio as questões relacionadas à gestão democrática, formalizadas na Constituição Federal do Brasil de 1988, o CODAP/UFS viabiliza, a cada quatro anos, eleições para as funções de Diretor/a e vice-Diretor/a. Dessa forma, o CONGE convoca reunião extraordinária, objetivando criar a comissão responsável pela organização das eleições. Após a criação da Comissão Eleitoral, o diretor do Colégio baixa Portaria oficializando a instituição dessa comissão com a finalidade de organizar, realizar e apurar todo o processo eleitoral, em conformidade com o Regimento Interno do Colégio.

Assim, cabe à Comissão Eleitoral criar o regulamento eleitoral com o propósito de estabelecer as normas que regerão todo o pleito das eleições. Então, o principal objetivo das eleições é fortalecer a autonomia do Colégio por meio do processo democrático, assegurando a participação d@s discentes, docentes e técnicos administrativos do CODAP/UFS.

A Comissão Eleitoral constituída para o pleito de 2013/2016 foi formada por cinco membros, sendo um/a docente, um/a técnico-administrativo, um/a alun@, um/a representante da ADUFS e um/a representante do SINTUFS. Dentre as atividades previstas no calendário eleitoral, deveria constar debates entre candidat@s e eleitor@s. Todavia, à época, houve apenas um chapa concorrendo, mas, ainda assim, aconteceram os debates entre candidat@s e eleitorado.

Visando a produzir transparência ao processo eleitoral, são convidad@s representantes da Associação d@s Docentes da UFS (ADUFS), do Sindicato dos Trabalhadores Técnico-Administrativos em Educação da UFS (SINTUFS) e do

Grêmio Escolar do CODAP/UFS.

Ainda que de forma minimalista, buscou-se, aqui, apresentar e analisar como o PPP do CODAP/UFS foi constituído, além de evidenciar a importância de construir discussões que possibilitem a inserção das temáticas corpo, gênero e sexualidade no contexto do Colégio.

3.4 O Regimento Interno do CODAP/UFS

O Regimento Interno do CODAP/UFS está integrado ao PPP e tem como data de criação o ano de 1995. Todavia, esse documento foi atualizado e aprovado pelo Conselho Universitário (CONSU), através da Resolução nº 31/2008/CONSU. Segundo a Resolução nº 31, por meio do Ato nº 34, de 28 de fevereiro de 1967, o CODAP/UFS funciona como órgão suplementar da UFS. Ainda, o CODAP/UFS é regido pela Legislação Federal em vigor, pelo Estatuto da UFS e pelo Regimento Interno.

O Título I, Capítulo II, descreve as finalidades do Colégio. O Título II, Capítulo I, trata sobre a organização e estrutura administrativa e pedagógica, descrevendo as funções da Direção, vice-Direção, Secretaria, do SETEPE, do CONGE, CONTEPE, CONPE e CONCLASSE. Descreve, ainda, as principais atividades das Coordenações de Áreas e o NEPEEB. O Título III, Capítulo I, discorre sobre a constituição do Corpo Docente, evidenciando os direitos e deveres. Ainda, o Capítulo II descreve a composição, direitos, deveres e as medidas disciplinares. O Capítulo III trata sobre as instâncias auxiliares, como: Grêmio Escolar e Associação Comunitária. O Título IV, Da Estrutura e Funcionamento, destaca a organização didática, o currículo que “terá uma base comum obrigatória e uma parte diversificada, para atender às necessidades dos alunos e integrará o Projeto Político Pedagógico” (RESOLUÇÃO nº 31, 2008, p. 14). Ainda, descreve o funcionamento dos programas, estágios. O Capítulo II, *Do Regime Escolar*, do Título IV, descreve a estrutura e o regime escolar incluirá: calendário escolar, matrícula, ingresso, transferência, adaptação de estudos, avaliação do regimento escolar, certificados e diplomas. Por fim, o Título V trata sobre as disposições gerais e transitórias.

O Artigo 4º, Inciso II, diz que o CODAP/UFS tem por finalidade “oferecer capacitação para técnicos e corpo docente da própria instituição de forma continuada, extensiva à comunidade em geral” (CODAP/UFS, 2008, p. 2). No entanto, o Colégio, até a presente data, não ofereceu capacitação para técnicos e

docentes sobre as questões de gênero, corpo e sexualidade. Ao que parece, esses profissionais, salvo exceções, não possuem conhecimentos sobre essas temáticas.

Alguns pontos descritos no Regimento Interno do CODAP/UFS estão explicitados no PPP, causando, assim, duplicidades às informações. Exemplo disso é o que descreve o Inciso VII do Artigo 4º: “formar cidadãos livres, conscientes e responsáveis” (CODAP/UFS, 2008, p. 2), item já abordado no PPP. A estrutura administrativa e pedagógica relatada no Regimento também consta do PPP. Todavia, é importante salientar que as penalidades aos docentes, descritas no PPP, foram suprimidas do Regimento Interno de 2008.

O Anexo III do PPP apresenta uma tabela distribuída em duas colunas. A primeira coluna destaca os problemas detectados e a segunda as propostas de soluções dos problemas identificados. Entre os diversos problemas relacionados, merece destaque o item que aponta para o desestímulo do corpo docente para a pesquisa. Fazendo a correlação com o Anexo V do PPP, foi possível identificar na Tabela 6 que apenas quatro docentes possuíam o título de maestr@ e somente um possuía o título de doutor/a.

Outro problema identificado na tabela do Anexo III descreve o fato do “professor se colocar como dono do saber” (CODAP/UFS, 1995, Anexo III) em relação aos alun@s. A proposta de solução foi informar que “a relação professor-aluno deverá ser repensada e concretizada em nova metodologia no cotidiano pedagógico” (CODAP/UFS, 1995, Anexo III).

Desde 2009, circula entre alguns docentes e técnicos a ideia de reformulação do Regimento Interno do CODAP/UFS. Nas reuniões do CONGE surgem algumas discussões a respeito, mas, até o presente, nada de concreto foi apresentado.

Nesta seção, buscamos fazer aproximações com o campo da pesquisa, trazendo breve histórico do CODAP/UFS, destacando a estrutura administrativa e pedagógica, o quando de docentes e discentes, além de evidenciar breve histórico profissional e acadêmico de docentes e discentes. Ainda, o PPP e o Regimento Interno do CODAP/UFS foram apresentados e analisados de forma reducionista, em virtude da ausência das temáticas gênero, corpo e sexualidade nesses documentos oficiais. Entretanto, é fundamental que outras pesquisas aprofundem essa discussão e questionem o porquê dessas temáticas não estarem inclusas nos documentos oficiais do Colégio. A não inclusão desses temas nos documentos oficiais pode abrir precedentes ao esvaziamento dessas discussões, bem como tomar gênero, corpo e sexualidade como exceções dentro do contexto escolar. Evidencia-se, ainda, que

essas temáticas são imprescindíveis à formação d@s discentes, pois ao CODAP/UFS cabe a responsabilidade de formar para o convívio em sociedade. Afinal, @s alun@s aprendem na escola que existem outras formas de sentir e viver o corpo, o gênero e a sexualidade para além daquela pautada pela heteronormatividade.

4 CINGINDO DISCURSOS SOBRE GÊNERO, CORPO E SEXUALIDADE NA ESCOLA.

Quando se aproximou esse instante, o “quero saber” saltou como um susto e tomou posição destacada. Quis espiar, entender, saber o que tanto é dito. Esse querer era tão intenso e imenso; era tão desejado e há muito esperado. Era um querer-saber tão inaudito que embriagava e corria desesperado. Saber como se construía as falas, as vozes dessa gente que anda na escola. Saber o que era dito e não dito lá nas salas de aula, nos corredores, nas conversas de canto de parede. Esse saber-querer é tudo que se quis. Então, o aprendiz, querendo saber, evidencia a análise de discurso foucaultiana como metodologia para análise dos dados desta pesquisa.

Antes, é possível salientar que a palavra discurso possui os mais variados significados. No dia a dia e no senso comum, discurso tem sua efetividade posta apenas à fala do sujeito, ora referendado ao ultrajante, ora ao gracioso. Entretanto, esta pesquisa propõe compreender o sentido de discurso a partir da ciência, ou seja, buscar entender o que @s pesquisador@s pensam e discutem sobre discurso.

Ao fazer o questionamento: “mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?”, Foucault (1996, p. 8) demonstra certa preocupação com os significantes inscritos nos diversos discursos. A partir dessa questão, o autor estabelece a hipótese de que nas sociedades existe controle, seleção, organização e redistribuição na produção do discurso e a consequência disso é a conspiração de poderes que se materializa na dominação.

Nessa perspectiva, o aprendiz destaca que é possível inferir a não neutralidade dos discursos, mas, ao contrário, estes estão carregados de sentidos que exprimem as posições socioculturais e ideológicas dos sujeitos. E é interessante salientar que nem sempre o que é dito é, de fato, aquilo que se quer dizer. Aquilo que se pensa pode estar ou não nas entrelinhas. Daí, a relevância de se analisar o dito, ou seja, buscar compreender aquilo que fora proferido, o que está subentendido, não no sentido da determinação de uma verdade, mas situar os discursos a partir dos enunciados, dos sujeitos com suas crenças e valores, levando em consideração o espaço geográfico e o tempo histórico.

Ainda sobre o tempo histórico é considerável entender que a análise dos discursos desta pesquisa está situada no tempo presente, ou seja, pretende-se delimitar os discursos que circulam no CODAP/UFS, na atualidade. O aprendiz compreende que é importante dizer isso, pois os discursos são deslocados ou não de acordo com o tempo histórico.

Os discursos que circulam hoje no CODAP/UFS podem ser ou não os mesmos que circularam no passado e podem ser ou não os que circularão no futuro. Isso se torna inteligível quando Foucault (1996, p. 34) exemplifica um caso interessante, onde “Mendel falava de objetos, empregava métodos, situava-se num horizonte teórico estranho à biologia de sua época”. Segundo Foucault, Naudin, pesquisador da época, dizia que os traços hereditários eram descontínuos. Mesmo assim, esse princípio de Naudin era aceito, porque estava inserido no discurso biológico vigente. Entretanto, “Mendel dizia a verdade [...]”, porém, como essa verdade de Mendel não estava inscrita nos padrões estabelecidos da época, não era aceita como verdade. Assim, “foi preciso toda uma mudança de escala [...] para que Mendel entrasse no “verdadeiro”” (FOUCAULT, 1996, p. 34). Assim, é interessante observar, nesse caso, que a verdade estava relacionada ao tempo e ao conhecimento. Até um determinado tempo, a verdade aceita foi a de Naudin, enquanto a de Mendel não era reconhecida. As pesquisas avançaram, o conhecimento também avançou e a verdade de Mendel foi, finalmente, contemplada como verdade até os dias atuais.

Foucault (1996, p. 17) analisa essa “vontade de verdade” e a coloca como excludente, apoiada no sistema institucional a partir das práticas pedagógicas, livros, biblioteca, laboratórios etc. Dessa forma, a vontade de verdade “tende a exercer sobre os outros discursos - estou sempre falando de nossa sociedade - uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 1996, p. 18). Vejamos como a pedagogia buscou apoio no discurso verdadeiro por meio do natural, do verossímil. Ao problematizar sobre os estereótipos na formação d@s professor@s, Dias (2015, p. 73) evidencia que “a linguagem e os processos de significação influenciam a produção do conhecimento”, ou seja, o saber científico opera por meio de discursos.

A análise de discurso (AD) surgiu na França dos anos de 1960/1970, diante de um período marcado por graves crises sociais, como, por exemplo, o movimento estudantil de 1960, onde estudantes reivindicavam reformas no ensino. Inicialmente,

a AD se debruçou sobre os discursos políticos de direita versus de esquerda, não se limitando a analisar somente a parte gramatical da língua, mas buscando compreender a essência da abordagem discursiva a partir de elementos sociais, culturais, ideológicos e históricos (BRANDÃO, 1996).

A análise de discurso foucaultiana não carrega em si ponderações homogêneas, tão pouco se busca sentidos finais ou supostamente ocultos, mas, sim, busca compreender as incongruências, sem, com isso, produzir intervenções. Para o aprendiz, a ideia de analisar os discursos que circulam no CODAP/UFS não está voltada à proposição de prescrever outras ou novas práticas pedagógicas, mas visa a sugerir pistas e fornecer dados que levam à reflexão sobre o que está sendo produzido nesse Colégio. Para o aprendiz, a proposta desta pesquisa é contribuir para que docentes ressignifiquem suas práticas educacionais. Afinal, a AD não se inscreve na prescrição, mas evidencia-se descritiva, analítica e reflexiva. Diante disso, o aprendiz pretende, a seguir, analisar e ponderar sobre os enunciados d@s participantes desta pesquisa.

4.1 Enlaçando gênero, corpo e sexualidade no CODAP/UFS.

A dinâmica do dia a dia escolar é repleta dos mais diversos acontecimentos e situações que são permeadas por tantas representações socioculturais, onde as significações e os significantes transitam, quase sempre, abertamente. Diante disso, o aprendiz compreende que os tantos discursos que circulam na escola produzem vários saberes que se alteram e se alternam com o tempo, construindo e desconstruindo as identidades dos sujeitos. Esses saberes construídos geram poder que, “[...] longe de impedir o saber, o produz” (FOUCAULT, 2015b, p. 239). No entanto, esse poder revestido de saber, vice versa, às vezes descamba por caminhos que levam às discriminações.

Diante disso, o aprendiz busca analisar os enunciados proferidos tanto por docentes quanto por discentes do CODAP/UFS sobre as temáticas gênero, corpo e sexualidade. Diversos discursos encontrar-se-ão presentes nesses enunciados, ora perfilando convergências, ora se distanciando e produzindo suas “verdades”. Antes, porém, é preciso destacar que as análises dos enunciados porvir são a “vontade de verdade” do aprendiz-pesquisador.

No início das entrevistas, o aprendiz buscou compreender as principais concepções d@s entrevistad@s a respeito do tema gênero. Assim, no transcorrer dos diálogos, informou-se que “gênero seria a maneira que o indivíduo se observa, se entende, como ele é... se sente dentro daquilo que ele vivencia, como ele acaba se observando” (Participante 4). Em seguida, descreveu-se que “eu posso ser macho, eu posso ser fêmea, mas eu posso ter a identidade de gênero diferente” (Participante 4). Ainda,

Mas eu não sei definir gênero. Porque tem gênero masculino e gênero feminino. Mas eu não sei, assim, se gênero fala sobre o que a pessoa nasceu ou se é o gênero que a pessoa se identifica. Porque tem, tipo, as pessoas que nasceu masculino e se identifica como mulher. Eu não sei se isso seria o gênero feminino... eu colocaria o gênero feminino. Eu acho que seria o gênero que a pessoa se identifica (Participante 10).

Esses enunciados sugerem que a concepção de gênero não nega o “sexo” biológico, entretanto põe a salvo que essa temática está evidenciada por meio de processos de (des)construção dos indivíduos. Dessa forma, “relacionada, a princípio, às distinções biológicas, a diferença entre os gêneros serviu para explicar e justificar as mais variadas distinções entre mulheres e homens” (LOURO, 1997, p. 45), mas essa investida tinha como propósito “[...] naturalizar processos socioculturais” (SAFFIOTI, 1987, p. 11). Essa construção social é marcada por determinadas culturas representadas e valorizadas por meio das diferenças sexuais existentes entre mulheres e homens, desprezando, dessa forma, outras formas de viver gênero.

Quando se afirma que “gênero tá muito relacionado à oposição, assim uma visão mais tradicional, a oposição homem/mulher” (Participante 2), logo adiante é destacado e esclarecido que esse conceito tradicional está em desuso, pois, a partir da ampliação das discussões sobre essa temática, gênero, então, “extrapola esse binômio homem/mulher” (Participante 2). A partir disso, Louro (1997, p. 46) assegura que não existe uma dicotomia nesses enunciados, pois “a igualdade é um conceito político que supõe a diferença”. Desse modo, reivindica-se a igualdade relacionada aos sentidos social, político e econômico, porém é possível reconhecer a existência das diferenças biológicas entre homens e mulheres.

Todavia, é importante salientar que as questões de gênero dizem respeito aos mais diversos aspectos da vida humana, cujos problemas sociais demandam

desigualdades, homofobia, sexismo etc., produzindo, assim, reflexos, sobremaneira, na escola. Das discriminações e dos preconceitos a escola participa por meio da ação e também da omissão, tratando de forma desigual alunas e alunos. Gênero, então, torna-se evidente:

Eu considero gênero só a divisão de sexo que a pessoa se considera, tanto homem como mulher. É independente do que ela nasceu, tem (...) a gente pode dizer, tem o gênero natural que a pessoa nasceu, mas eu considero o gênero aquilo que a pessoa se considera em termos de... é... não vou falar em termos de sexo, porque não é como se fosse isso, é como se fosse... como eu posso... classificar? É como se fosse... como ela se considera homem ou mulher, entendeu? O desejo dela como pessoa e não como ela nasceu. A gente pode dizer também como ela nasceu, mas... É como ela falou: o gênero é só a divisão da pessoa, seu gênero, como você se considera. É como fosse a divisão entre homem e mulher, gênero feminino, gênero masculino, só que partindo do princípio de que a gente não precisa tá tratando isso como já nasceu assim. Eu considero gênero como algo que você escolhe ter, sabe? (Participante 11).

Quando Le Breton (2014, p. 19) trouxe à tona a ideia de que “as noções de “homem” e “mulher” não são essências”, tornou-se inteligível que o comportamento do indivíduo não é um estado paralelo à consciência, mas, sim, resultado do que fora construído desde a tenra infância por meio de modelos coercitivos, indicando papéis de dominação masculina e subordinação feminina. Dessa forma, homens e mulheres, através da repetição de comportamentos sociais, são produtos das normatizações “fabricadas” pelos discursos científicos, políticos, religiosos, tradicionais etc. Assim, “como o gênero não está aprisionado ao sexo [...]” (LE BRETON, 2014, p. 19), o enunciado cuja “ideia de gênero vai tá na sua cabeça, não mais no seu órgão” (Participante 11) qualifica o argumento de que a fluidez da identidade de gênero é destino, não mais o sentido material do “sexo” a partir da polaridade feminino/masculino. Gênero, então, passa a ser compreendido como algo que é construído socialmente, mesmo que o órgão sexual feminino esteja situado no corpo percebido como masculino ou vice-versa. Reafirmando isso,

Eu acredito que gênero é um conjunto de sistema, é produto ou moral que a pessoa nasce. Não tem a ver com o desejo dela por, pelo parceiro afetivo e, sim, pelo que ela nasce, como ela é. A pessoa pode ser do gênero masculino e gostar de homens. (Participante 12).

É o que eu tô querendo falar. É como se fosse em relação ao corpo e não sobre o desejo. (Participante 11).

É! Ele nasceu menino, mas se deseja ser menina, não é que ele deseje outros meninos, mas ele deseja ser menina. Que, no caso, é o transgênero, transexual. (Participante 10).

Aí, ele começa a mudar o gênero. O gênero pode ser escolhido, assim, na minha opinião. (Participante 12).

Nessa perspectiva, o aprendiz buscou compreender melhor as relações entre gênero e corpo, descritas pel@s entrevistad@s. Confrontando o discurso biológico, as enunciações sobre esses temas demonstraram a possibilidade de um sujeito construído e desconstruído, conforme a percepção de cada indivíduo.

Eu concordo! É isso que eu tava falando no início. Eu acho que gênero, a gente parte da transformação do corpo e aí se você nasce homem e se considera homem, você é do gênero masculino. Mas se você passa a perceber que não é aquilo que você quer, não aceita aquilo que não é isso em você, que você nasceu só com o órgão, ali, errado. Aí você passa por uma transformação e aí é do gênero que você deseja, que você optou. Até porque o que a gente diz: a é homem ou mulher, o órgão que tá ali, o órgão reprodutor, o que tá reproduzindo. Se você tira aquilo ali, o que te define como homem e mulher? Sabe? Se você tira aquilo que, teoricamente, tá definindo o homem e a mulher, se você tira aquilo, se você muda aquilo, o que vai ser, agora, homem ou mulher tá na sua cabeça. A ideia de gênero vai tá na sua cabeça, não mais no seu órgão. O corpo é um reflexo daquilo que você quer ser, certo? Sabe? Se você quer ser mulher, se você tem um corpo de mulher, você é mulher. Mas aí você tem um, um, você é homem, quer ser homem, tá, você é homem. Mas se você é mulher e quer ser homem, então um homem que quer ser uma mulher, então, quer fazer essa troca de sexo, essa troca de gênero, agora não vai ser mais o corpo da pessoa que vai definir isso, vai ser o que, realmente, quer ser. Ela vai passar por essa mudança pra se transformar naquilo que é o gênero que ela deseja ter. (Participante 11).

Contestando o discurso biológico que evidencia o “sexo” do indivíduo como algo dado pela natureza e afirmando a ideia do gênero construído socialmente, enuncia-se:

Concordo! Concordo com isso! Até porque o gênero pode ser mudado também, e quem vai dizer qual o gênero da pessoa é ela, pelo que ela se considera e não pelo que as pessoas vão dizer o que ela é. Se ela nasceu como menino, ela vai ser menino, mas a pessoa pode mudar isso através do tempo, entendeu? A ciência já provou isso. (Participante 12).

Desse modo, demonstra-se, aqui, um poder-saber, onde o discurso é “[...] o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10). Para est@ participante, a ideia de que os indivíduos estão suscetíveis às mudanças ao longo da vida - ainda que nasçam com o “sexo” biológico masculino, podem, nesse ínterim, passar a se compreender mulher - traz implicações ao “se tratar de um poder que é exercido sobre os corpos dos sujeitos [...]” (LOURO, 1997, p. 41). Isso sugere que pensar o corpo fora da esfera sociocultural é inconcebível, uma vez que o conjunto de enunciados que compõem o discurso biológico não se sustenta ao determinar o sujeito como “macho” ou “fêmea” a partir de uma fixação que produz distinção entre mulher e homem por meio dos órgãos sexuais. Afinal, essas diferenças biológicas são suficientes para promover as desigualdades sociais e, por conseguinte, atos e atitudes são postos dentro da naturalização, mascarando, assim, preconceitos e discriminações. Aqui, alguns/algumas participantes da pesquisa concebem a ideia de se desvencilhar do padrão fêmea-macho imposto pelo discurso biológico.

Sobre as questões de gênero foi possível observar que alguns enunciados (re)produzem o discurso biológico, cujo objetivo é discriminar: aos homens é dada a autoridade, às mulheres a submissão. Os papéis sociais atribuídos à menina e ao menino são bem dissociados no ambiente escolar. Desse modo, quando questionad@ sobre o porquê da necessidade do homem proteger a mulher, relatou-se que “desde sempre, o homem foi ensinado a ter espírito de liderança e quando não é submetido a essa liderança, ele se sente mais fragilizado, porque, hoje em dia, a mulher tá com muita força” (Participante 9). Todo esse processo de construção do sujeito é feito de modo sorrateiro e debaixo de uma sutileza impressionante, funcionando como movimentos que passam despercebidos ao ponto de tornar os demais sujeitos despercebidos. Portanto, “a tarefa mais urgente talvez seja essa: desconfiar do que é tomado como “natural”” (LOURO, 1997, p. 63). Sugere-se, afinal, que o discurso biológico cria uma espécie de disputa social entre mulher/menina e homem/menino, além de mostrar que algumas ações que produzem hierarquias são naturalizadas no dia a dia escolar. Evidencia-se, aqui, que o “isso é normal” corrobora com a reprodução de comportamentos machistas, onde o menino/homem, supostamente, tem que estar à frente da menina/mulher.

Ao ser questionad@ sobre as relações existentes entre meninas e meninos, as situações foram descritas da seguinte forma: “tratar igual não trata, não. Os

meninos impõem, sim!” (Participante 8). Ainda assim, os motivos aparentes são descritos: “porque a mulher é mais frágil, né. O homem tem essa cultura de proteger a mulher e de chegar em casa e a comida tá pronta. Homem trabalhar e mulher fica em casa” (Participante 8). É notório que diversas pesquisas evidenciem que a escola produz mecanismos capazes de reproduzir e estabelecer as diferenças entre meninas e meninos, perpetuando, assim, as discriminações entre os sexos.

A pesquisa de Finco (2003) dá pistas a respeito dessas questões, apresentando a hipótese de que esses movimentos ocorrem e são ensinados a partir da educação infantil. Os marcadores sociais estão presentes desde a pré-escola e, dessa forma, meninas e meninos são ensinados a ocupar lugares distintos na escola, aprendem que determinadas brincadeiras são feitas para meninos, não para meninas, que certos brinquedos foram criados para meninas e não para meninos. Na escola, o corpo feminino não é construído da mesma forma que se constrói o masculino, pois, por exemplo, quando a menina senta com as pernas abertas, logo é recomendado a se portar como uma “mocinha”, fechando as pernas. Dessa forma, em alguns momentos o discurso pedagógico assume a ideia de controle, normatizando, portanto, comportamentos.

Quando questionad@s sobre as diferenças existentes entre meninas e meninos na escola, alguns/algumas participantes enunciaram que: “na verdade, quem tenta ser superior, na maioria das vezes, são as meninas, porque, tipo, os garotos já tão normal, normalizado [...]” (Participante 9). Sugere-se, aqui, a existência de uma superioridade masculina, além de uma tentativa feminina em suplantar tal superioridade masculina, ou seja, as meninas precisam se esforçar bastante, tanto para equacionar quanto exceder o *status* dos meninos. Há, dessa forma, duas possibilidades a serem alcançadas pelas meninas: a primeira está relacionada à ideia de um esforço que busca o equilíbrio; a outra sugere que, por ser menina, é necessário se tornar superior ao menino, exigindo, portanto, maior esforço e determinação. Desse modo, “a sociedade investe muito na naturalização deste processo” (SAFFIOTI, 1987, p. 9) e, como consequência, a escola reproduz as normatizações sociais. Entretanto, nem meninas nem meninos devem ser construídos na perspectiva de um ambiente social repleto de hostilidade. Também, a suposta superioridade, virilidade e agressividade masculinas em detrimento das supostas inferioridade, debilidade e docilidade feminina precisam ser questionadas na escola.

O conceito de superioridade também está relacionado ao discurso econômico e biológico, a partir da ideia, socialmente naturalizada, de que os homens têm que ter maiores salários que os das mulheres, reverberando, assim, na escola. Opera-se, portanto, com o argumento de conforto, proteção, necessidade e dignidade. Dessa forma, afirma-se que “o homem tem essa, esse querer de mostrar um valor. Ele precisa dar o valor, porque ele é homem” (Participante 9). O homem, então, passa a ser visto como o sujeito responsável pelo conforto e proteção da mulher, bem como associado à ideia de que para ser homem, “macho”, é necessário ter e possuir o poder econômico superior ao da mulher, a “fêmea”. Ainda, ele, o homem, passa a relacionar sua dignidade ao valor econômico. Diz-se: “eu não sei, eu não sei se, na verdade, a mulher se sente confortável se o homem tendo mais, de ao contrário” (Participante 9), ou seja, supõe-se, aqui, que a mulher não se sentiria confortável se ela tivesse o poder econômico superior ao do homem. O enunciado indica que, além de se ver na obrigação de possuir o poder econômico superior ao da mulher, o homem também carrega consigo a ideia de que a mulher não se sentiria confortável em ter esse poder superior ao do homem. Todavia, essas duas concepções foram construídas ao longo do tempo e a partir do discurso patriarcal, ou seja, o homem fora edificado como aquele que provê o lar, o responsável pelas finanças da casa, o mantenedor.

Como instituto educador, a escola faz “circular os efeitos de poder de forma ao mesmo tempo contínua, ininterrupta, adaptada e ‘individualizada’ em todo corpo social” (FOUCAULT, 2015b, p. 45). Para o autor, a manutenção do poder não está relacionada somente à força da negação, da repressão, mas coaduna-se ao fato de que aquele produz prazer e reforça a ideia de saber. Nesse construto, foi possível observar que alguns enunciados, relacionados às questões de gênero, foram construídos descrevendo as diferenças existentes entre meninas e meninos, por meio do discurso de poder. Informava-se que “o homem sempre foi, digamos, mais opressor, porque sempre foi o cara que foi às guerras, foi caçar. A mulher ficava mais em casa, cuidando dos filhos e preparando comida” (Participante 12). Dessa forma, esse “poder do macho” está relacionado, ainda hoje, à força física masculina, ou seja, o homem, apoiado no discurso biológico, compreende-se superior à mulher a partir da referência física. Então, esse poder quando é questionado gera tanto aquilo que o pesquisador chamou de violência simbólica, ou seja, trata-se de uma “violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas [...]” (BOURDIEU, 2014,

p. 12), quanto à violência física capaz de, inclusive, culpabilizar o próprio sofrimento feminino. Entretanto, “rigorosamente, portanto, a menor força física da mulher em relação ao homem não deveria ser motivo de discriminação” (SAFFIOTI, 1987, p. 12), porém, ainda hoje, a escola, em tese, continua construindo o aluno/menino forte e a aluna/menina dócil. Desse modo, os meninos continuam reproduzindo a ideia de que precisam proteger as meninas e estas perpetuam a ideia de que precisam ser protegidas pelos meninos. Contudo, nesses processos construtivos é importante destacar que as subversões estão presentes no ambiente escolar, ou seja, algumas meninas não aceitam nem se conformam à ideia de fragilidade, bem como existem meninos que não se apropriam da ideia de superioridade física.

Nas entrevistas, alguns enunciados relacionavam o discurso religioso a outros discursos, associando, desse modo, a ideia de dominação masculina. Relatou-se que “a religião também prega isso: que o homem tem que ser o dominante da casa, o homem que vai mandar [...]” (Participante 12). Assim, vale refletir que circula no ambiente escolar o controle dos discursos, cujo propósito é “determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras [...]” (FOUCAULT, 1996, p. 36-37). Então, essa imposição é fruto de um poder que “está inscrito no currículo” (SILVA, 1996, p. 168), produzindo, assim, divisão, hierarquização e subordinação dos sujeitos.

Em alguns enunciados foi possível observar que o discurso religioso também produziu ações que, supostamente, interferiram nas discussões sobre as temáticas gênero, corpo e sexualidade: influenciar e barrar, por exemplo. Quando questionad@ sobre o tema religião, informou-se que “se o professor tiver uma determinada religião, pode influenciar, sim. O professor não deixa de ser inteiro enquanto professor” (Participante 4). Desse modo, os efeitos produzidos no discurso religioso, circulantes entre os enunciados, agem em duas perspectivas de influência: tanto geram temor àqueles desviantes quanto produzem benesses aos que professam essa verdade. A enunciação: “mas, a religião é uma coisa que influencia e muito, eu concordo” (Participante 11) descreve a influência como efeito produzido no discurso religioso. Ainda, descreve-se que a religião “cria, meio que uma barreira [...]” (Participante 10), sugerindo que a ação de barrar os debates sobre os temas em voga é efeito produzido no e pelo discurso religioso. Esses enunciados sugerem que o discurso religioso influencia tanto docentes quanto discentes, criando, assim, arenas de disputas, onde as questões de gênero são confrontadas com as ideias

cristãs. Afinal, “já se registrou aqui a consciência de que o fenômeno da subordinação da mulher ao homem atravessa todas as classes sociais, sendo legitimada também por todas as grandes religiões” (SAFFIOTI, 1987, p. 21). Desse modo, o discurso religioso produz uma mulher subserviente, dominada pelo homem. Uma mulher construída para o lar, cujo destino está firmado na gestação, amamentação e reprodução.

Nas entrevistas, também foi possível observar que alguns enunciados retratam a percepção de mudanças, ou seja, sair de uma posição e se colocar em outra. Diz-se que “a mulher tá atingindo muitos espaços [...] então, a menina pode ser engenheira, sim. A menina pode ser física, pode ser matemática, por que não?” (Participante 4). Então, a partir dessas alterações, dos deslocamentos dos discursos que circulam na sociedade, produzindo outros saberes, novos enunciados são postos, indicando mudanças de comportamentos. A mulher, historicamente construída para a vida privada, passa, então, a acessar os espaços públicos, antes, somente permitidos aos homens. Isso sugere que o acesso à vida pública feito pelas mulheres são frutos das mobilizações e lutas empreendidas por meio dos movimentos feministas.

Nessa arena de disputas sociais, os movimentos feministas, ao questionar os modelos sociais estabelecidos como padrões, possibilitaram o alargamento do espaço feminino na sociedade. A partir da “segunda metade da década de 60, começaram a surgir os movimentos feministas que, cada um a seu modo, passaram a lutar pela igualdade nas relações de gênero” (SAFFIOTI, 1987, p. 92). Na atualidade, já é possível evidenciar deslocamentos em certos enunciados: “[...] se tem distinção entre homem e mulher, começa a se unificar” (Participante 3). Isso sugere que a unificação entre mulher e homem é fruto dos debates heterogêneos ocorridos no passado. Diz-se, ainda, “tá melhorando! Ainda existe, mas pô... tá bem melhor [...] a mulher também tá trabalhando em funções que, antes, só homens trabalhavam. A engenharia civil, hoje, a mulher tá muito presente, também. Então, ela tá ganhando espaço” (Participante 11), indicando que mudanças significativas ocorreram e promoveram o acesso da mulher ao espaço considerado masculino. Desse modo, “a mulher tá atingindo muitos espaços” (Participante 4), mas é preciso estar alerta aos movimentos que visam a colocar essas conquistas em segundo plano, como algo adjacente e fora da pauta política.

Nessa subseção foi possível observar que a temática gênero tanto é compreendida por meio do discurso biológico quanto é percebida a partir do discurso construcionista. Os enunciados ora produzem distinções entre mulher e homem através do órgão sexual, ora descrevem que se perceber homem ou mulher independe do tipo de corpo, ou seja, um indivíduo com pênis pode se compreender mulher, vice-versa. Ainda, observou-se que o discurso heteronormativo é subvertido a todo instante na escola e outras verdades são experimentadas pelos sujeitos no ambiente escolar.

4.2 Discursos que permeiam a sexualidade

A sexualidade é considerada uma temática complexa, ou seja, as discussões que a envolvem são, geralmente, problemáticas por produzirem debates acalorados e que, algumas vezes, acabam silenciado o conhecimento. Não está bem claro - e isso pode ser pensado para outras pesquisas - mas parece existir desconfianças, medos, traumas, falta de conhecimento quando este tema se torna notório na escola. Mas, “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”” (LOURO, 1997, p. 80) e, ainda, porque o corpo também está na escola, o que os tornam indissociáveis. As discussões que envolvem sexualidade também são firmadas sobre a categoria corpo, estando, por sequência, adjacentes ao poder, uma vez que este “também se trata de um poder que é exercido sobre os corpos dos sujeitos [...]” (LOURO, 1997, p. 41). Então, assim como o poder exerce seu poder sobre o corpo, também o faz sobre a sexualidade.

Atualmente e após tantas discussões, a ideia de sexualidade foi ampliada, passando da simples noção de satisfação das necessidades fisiológicas para fins de reprodução para a percepção de desejo, prazer, gozo, satisfação etc. Entretanto, entre um enunciado e outro, afirma-se que “esquecemos que nós somos animais. Nós não somos somente o conjunto que reflete, que se diferencia do restante da natureza, do restante dos animais, não. Somos, ainda, um animal” (Participante 3). Nota-se, aqui, a presença do discurso biológico com a retomada da ideia de uma sexualidade voltada para a necessidade física da humanidade, abandonando, assim, uma concepção vinculada ao prazer psicológico do indivíduo. Todavia, diz-se que “o seu corpo é o seu corpo! Agora, se você sente atração por outras pessoas do

mesmo sexo, isso não vai fazer você deixar de ser homem ou ser mulher” (Participante 11). Ao recorrer à ideia de atração, estabelece-se na sexualidade aquilo que se encontra além de um prazer físico que tem como fim a reprodução. Ainda, sobre a concepção dessa temática, destacou-se que a “sexualidade é como você se desenvolve, como você se desperta, como você interage, como você vive enquanto homem/mulher, como você vive a sua relação com o seu corpo” (Participante 2). Então, para evidenciar a condição da sexualidade foi preciso relacionar o prazer ao corpo, tanto vinculando a uma característica construtiva quanto possibilitando um despertar inicial agregado ao processo interativo.

Em uma das entrevistas, afirmou-se que a “sexualidade transita. Transita entre pessoas de sexos opostos ou pessoas do mesmo sexo” (Participante 2). A partir desta enunciação, tanto a heterossexualidade quanto a homossexualidade surgiram como parâmetros para a sexualidade. Entretanto, conforme explicitado na subseção *Falando em sexualidade*, a orientação sexual também transita entre bissexuais, transexuais e assexuais. Assim,

Como ele é, por exemplo: se é uma mulher bissexual que sente como mulher, ela é mulher. Porque o bissexual não vai mudar o gênero, assim, pra mim. Só muda o desejo. O desejo sexual não é o gênero. A pessoa pode ser mulher que gosta de mulher ou que gosta dos dois. Simplesmente, é o que ela se sente. (Participante 10).

Eu concordo. Exatamente! Volta a falar que gênero é diferente de opção sexual, do desejo por outras pessoas. O seu corpo é o seu corpo, agora se você sente atração do outras pessoas do mesmo sexo, isso não vai fazer você deixar de se homem ou ser mulher. (Participante 11).

Concordo com tudo isso aí que ela [outra aluna] falou (risadas). Em relação ao sexo, ao gênero, ao desejo sexual, a pessoa não precisa, por exemplo, se a pessoa tem um certo gênero definido e tem um desejo sexual não precisa misturar essas duas coisas. Se o cara nasceu como menino e ele gosta de outros rapazes, isso vai dele, por exemplo, ele não precisa se tornar mulher pra poder continuar gostando de outros rapazes. Não precisa mudar o gênero dele pra poder adaptar ao desejo sexual dele. (Participante 12).

Os enunciados supracitados evidenciam a existência de diversas formas de sexualidade e que elas podem circular no corpo, independente da identidade de gênero assumida pelo sujeito. Entretanto, os discursos biológico, pedagógico e religioso estabelecem a heterossexualidade como norma padrão a ser seguida na escola. Todavia, percebe-se que, mesmo a heterossexualidade sendo referenciada

como padrão normativo, alguns/algumas sujeitos subvertem esse modelo. O discurso religioso, por exemplo, considera que toda forma de sexualidade que se encontra fora do padrão heteronormativo é vista como pecaminosa. Ainda, o discurso biológico põe a identidade sexual como destino ao determinar o corpo fixado para o “macho” e a “fêmea”. Entretanto, os estudos de gênero evidenciam que os sujeitos podem se identificar com outras formas de sentir e viver o corpo e a sexualidade, além de desconstruir “verdades” produzidas por meio de discursos tradicionais. Dessa forma, a identidade sexual do sujeito pode ser sentida e vivida, enfim, é fluída.

Nas entrevistas, por vezes, a temática sexualidade esteve relacionada ao preconceito com alun@s homossexuais: “ele é excluído. Ele fica mais com as meninas, porque com as meninas tem menos preconceito com eles, né. E com os meninos há umas certas brincadeiras pesadas [...]” (Participante 8). Na escola, “os episódios de *bullying* com relação às pessoas que são consideradas “diferentes” são muito grandes” (WOLFF; SALDANHA, 2015, p. 36), ao ponto de tornar a vida dess@s alun@s um suplício. Dessa forma, outra enunciação veio à tona: “então, eu percebi assim: que o aluno, ele tem vergonha. Ele tem vergonha. Ele, mesmo, se rejeita. Ele tem vergonha da sexualidade que ele desenvolve no seu corpo” (Participante 2). Com lágrimas nos olhos, demonstrando bastante pesar e, após descrever um episódio triste, envolvendo um aluno homossexual, relatou-se:

Eu tive experiências quando eu ensinava na Agrotécnica, foi muito forte em relação a essa questão da sexualidade. Eu tinha um aluno muito bom, um aluno de Porto da Folha, era, assim, um dos melhores alunos da turma e esse aluno era homossexual, mas, assim, muito discreto, adolescente ainda. E ele se suicidou no colégio. Era o terceiro ano. Era aquela expectativa, ele era um excelente aluno e ele era de Porto da Folha. Que, quando a gente ficou sabendo da notícia, ele se suicidou, ele se enforcou no colégio. Aí, eu senti assim: como ele não aguentou o peso. Então, isso foi muito forte. A gente vê como a escola, quer dizer, nós tivemos ali aquele aluno, quantos anos de escolaridade? Quantos anos de convivência com professores, com orientadores, com psicólogos, com assistente social da escola? Ninguém chegou nesse menino, ninguém chegou nele pra que evitasse o fim. Então, isso foi muito forte, assim, foi muito forte. Aí, isso também me fez refletir muito, né. Como essa questão da sexualidade é forte na escola, no ambiente escolar isso é uma coisa gritante, isso é uma coisa que maltrata, uma coisa que humilha, uma coisa que mata. (Participante 2).

Pelo fato de ser tratad@ na escola como diferente, @ alun@ passa a se perceber diferente e constrói um processo interior de rejeição. Compreender-se fora da norma, conduz @ alun@ a se sentir inferiorizad@, relegad@ à vergonha de si e “[...] isso pode levar, por exemplo, a um fracasso escolar” (Participante 13). Na descoberta da sexualidade, @ alun@ que se encontra fora da heteronormatividade é considerad@ anormal. Talvez, por se perceber diferente do padrão estabelecido socialmente, est@ alun@ passa a entender que não faz parte daquele grupo e, quando participa, opta pelo silenciamento. Isso demonstra o nível de agressividade imposto pelo discurso heteronormativo.

Assim como outras temáticas ensinadas e debatidas na escola, a sexualidade não deveria ser colocada nesse lugar secreto, silenciado e tomado por temores e receio, mas ser acessada livremente, sem proibições. A sexualidade é interior ao ser humano e não é possível se despir dela feito uma roupa de pano. Aonde o corpo vai, a sexualidade transita; aonde a mente circula, aquela é presente e não se aparta. Porém, a escola insiste na manutenção desse ambiente sombrio, repleto de labirintos, quase inacessível. A heterossexualidade é norma na escola e tudo aquilo que se distancia desse padrão está sujeito a entrar no fosso. Então, enuncia-se: “[...] se eu levar o tema homossexualidade numa turma que tenha um homossexual é a morte” (Participante 13). Sugere-se, aqui, que a escola não tem como objetivo a ampla abertura das discussões sobre sexualidade, muito menos a ideia de enfrentamento. Mas, será que a estratégia de “proteção” d@ alun@ considerad@ diferente é a melhor forma de tratar a questão? Por que não se pode discutir abertamente o tema sexualidade na escola? Ainda, diz-se que “então, ele tem, tem que ter todo um cuidado pra colocar esse tema em lugares que ele não perceba que isso tá sendo vinculado àquela pessoa específica” (Participante 13). Talvez, esse cuidado seja um impedimento nos debates sobre sexualidade, além de indicar adjetivações que expressem fragilidade, docilidade etc. Toda essa mística sobre a sexualidade não contribui em nada para a abertura das discussões na escola. Nesse sentido, “assim, aqueles homens [alun@s] que se afastam da forma de masculinidade hegemônica são considerados diferentes, são representados como o outro e, usualmente, experimentam práticas de discriminação ou subordinação” (LOURO, 1997, p. 48). Em outras palavras, tod@s que não compartilham dos atributos heterossexuais são nomead@s como diferentes ou anormais e, além do mais, “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o

que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui” (LOURO, 1997, p. 58). Afinal, disciplinar é dizer o que deve ser feito e, como mecanismo de poder, a disciplina funciona para tornar alun@s úteis e dóceis. Talvez, esses enunciados fujam ao controle da escola e, supostamente, tragam desordem àquilo que está estabelecido ou, talvez, a escola ainda não saiba lidar com outros modelos de verdades, aqueles que lhe fogem ao controle.

O lugar da sexualidade na escola é o lugar da interdição e essa temática parece não poder circular como outros temas. Diz-se que o atendimento dado aos/às alun@s considerad@s desviantes é “feito nos moldes” e, acima de tudo, “com todo o cuidado pra que isso não seja externalizado pro resto da turma” (Participante 13). Afinal, o molde proposto pelo enunciado acima diz respeito ao silenciamento da sexualidade considerada controversa, ou seja, a homossexualidade é reduzida ao silêncio, pois é considerada desviante da heteronormatividade. Nesse sentido, “notaria apenas que, em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política [...]” (FOUCAULT, 1996, p. 9). Em uma das entrevistas foi possível observar o silenciamento d@ alun@.

Na minha experiência como diretora do Colégio, vez por outra, eu via um aluno fazer uma queixa na direção, assim, de problema de raça. Ele era negro e sofria *bullying* e sofria preconceito. Aluno sempre do fundamental, do sexto ano, do sétimo ano. “Professora, olhe, os meninos tiraram essa brincadeira comigo, me chamaram disso”. Então, eles sempre procuravam a direção pra fazer uma queixa do *bullying* por questão de cor. E de sexualidade, de gênero, questão da opção, da sexualidade, mesmo, eles nunca procuravam. Eles sofriam muito *bullying*. Essa experiência como professora, antes de ser diretora, eu percebia muito isso. Então, eles nunca procuravam pra fazer essa queixa: que o aluno agrediu verbalmente, até fisicamente por conta da sexualidade dele. Como eles faziam com muita naturalidade com relação a questão da cor. Então, eu percebi assim: que o aluno, ele tem vergonha. Ele tem vergonha. Ele, mesmo, se rejeita. Ele tem vergonha da sexualidade que ele desenvolve no seu corpo. Aí, eu percebia também que sempre esses alunos, que a gente percebia que tinha essa questão da sexualidade, meninos que... se comportavam assim... que tinha esse lado feminino, eles eram muito tímidos. Geralmente, muito tímidos, muito separados, muito inseguros. Assim, muito sofridos, eram alunos muito sofridos e alunos calados, alunos que calavam essa dor, calavam esse preconceito, calavam essa situação. Aí, eu sempre comparava essa questão com a questão da raça, da cor, do negro. Que ele não tinha, o aluno sofria também preconceito, mas ele tinha voz. O aluno que sofre preconceito racial, ele tem voz. O aluno que sofre preconceito

sexual, ele não tem voz. Ele tem vergonha. Ele, mesmo, acha que... que ele tá errado. Que ele contraria a ordem normal das coisas, então a gente percebe nesse aluno da educação básica um peso muito grande. Muito grande! Muito grande e que esse peso transfere, assim, pra questão de relacionamento, pra aprendizagem, é um aluno preso. (Participante 2).

A enunciação acima retrata um episódio triste e lastimável, ocorrido na antiga escola Agrotécnica de Sergipe, culminando em suicídio de um alun@, e que pode servir de exemplo para tod@s que vivem e respira educação. Mostra o tamanho do estrago causado pelo discurso heteronormativo e a força perniciosa que essa norma provoca nos sujeitos. Silêncio que provocou gritos na escola. Quantas vezes aquela voz quis ser ouvida? Quantos não foram ditos àquela voz? Tantas dores, temores e angústias estiveram presentes e afastaram aquele aluno dos colegas de sala de aula e dele mesmo. As noites que se fizeram escuras pelos choros que só queriam ver uma luz no fim do túnel. Era apenas um rapaz, um adolescente querendo um colo, um lugar para descansar. Não! A escola disse não. Um não tão sonoro que ainda ecoa nos corredores e pátios daquela escola. Com aquele garoto, uma sexualidade que queria se desfazer das amarras dos discursos que aprisionam. Naquele aluno, o gênero que ainda grita em tantas escolas desse Brasil. Até quando esse “faz de conta” que não existe?

Quanto ao questionamento sobre como lidar com alun@s homossexuais, relata-se que “se ele sabe que eu sou heterossexual, que ele é homossexual. Isso não vai interferir. Acho que ele sabendo as minhas opções e eu sabendo as opções dele, a amizade vai ser a mesma” (Participante 12). Dessa forma, sugere-se que alguns/algumas alun@s conseguem lidar sem preconceitos e discriminações com as diversidades sexuais, ou seja, com as várias formas de expressão da sexualidade humana. Nessa perspectiva, informa-se que “eu acho que como eu trato e como todos deveriam tratar é de forma natural” (Participante 11). Entretanto,

Seja para defender a integração dos/as homossexuais ou para reivindicar uma espécie ou uma comunidade em separado; seja para considerar a sexualidade como originariamente ‘natural’ ou para considera-la como socialmente construída, esses discursos não escapam da referência à heterossexualidade como norma. (LOURO, 2001, p. 549).

O discurso pedagógico, em tese, converge à heteronormatividade, pois “muitos consideram que a sexualidade é algo que todos nós, mulheres e homens,

possuímos ‘naturalmente’” (LOURO, 2000b, p. 2). Pensar desse modo é negar que o indivíduo é um ser político, construído socialmente, reafirmando, portanto, o discurso biológico, onde se diz que a sexualidade é algo dado pela natureza; é compreender o corpo como algo universal, ou seja, como se tod@s experimentassem o corpo da mesma forma, a partir dos mesmos critérios e em culturas homogêneas.

Em alguns momentos das entrevistas, a sexualidade esteve vinculada à família: “porque ele pode estar ainda em construção com relação a isso e ainda ter medo com relação à família [...]” (Participante 13). Outr@, ainda, declara: “eu diria que, ainda, é resquício da própria formação, da própria constituição da educação familiar” (Participante 4). Nessa perspectiva, outro enunciado informa que “[...] nós temos uma maneira tradicional e moralista para politizar a questão do sexo e isso na escola se reflete, algo muito parecido, eu diria, com a herança que a gente já traz de família” (Participante 3). Estes enunciados sugerem haver temor em falar sobre sexualidade com familiares e esse medo conduz em si uma relação próxima à moral e à tradição familiar. Entretanto, há um poder que se estabelece na família capaz de dizer sim ou não à sexualidade. Isso funciona num ciclo de proibições, dizendo para não se aproximar, tocar e experimentar o prazer. Essa proibição está blindada pelo discurso médico, ou seja, o discurso médico-político-oficial se apoderada da sexualidade visando a produzir ruidosos temores e pavores sociais. A sexualidade, na escola, é abordada sob o aspecto das doenças sexualmente transmissíveis, tanto para meninas quanto para meninos. No entanto, sugere-se que esse “cuidado” está mais evidenciado na menina. As proibições são mais presentes nas meninas que em meninos, sugerindo, dessa forma, uma relação direta com a gestão e maternidade.

Alguns enunciados informam que o CODAP/UFS discute sobre sexualidade, outros, não. Mas, se se discute, torna-se pertinente compreender a partir de quais perspectivas essas discussões são feitas. @ participante 13 relatou que as discussões sobre sexualidade são feitas a partir dos nonos anos. Porém, quando questionad@ o porquê de não se debater esse tema nos sextos anos, @ participante 13 evidenciou o número pequeno de profissionais para trabalhar com outras turmas. Ainda assim, informou-se que no “ano passado a gente trabalhou muito relacionado à violência sexual, exploração sexual” (Participante 13). Estes temas são importantes e precisam ser discutidos na escola, porém, quase sempre a sexualidade está relacionada às questões da violência, à exploração e, tudo isso, vinculado ao medo, ao pavor. Dessa forma, constrói-se uma sexualidade

marginalizada, vigiada, castrada. Diz-se que “um policial veio aqui falar sobre a questão da violência, mesmo, e da infração, das medidas penais” (Participante 13). Recorre-se, então, aos discursos jurídicos que, além de coagir e disciplinar, visa a colocar o sujeito em estado de alerta e profunda preocupação, afinal, ele pode ser a próxima vítima da violência sexual.

Ao surgir o questionamento se o Colégio havia convidado algum especialista da área de gênero para discutir sobre sexualidade, respondeu-se que “não! Não!” (Participante 13). Entretanto, “abordar temas relativos a gênero e sexualidade exige nas escolas a presença de professores com formação específica” (SEFFNER, 2011, p. 569). Nesse sentido, é importante destacar que o discurso, aqui, baseado na legalidade não é compreendido como repressivo, ao contrário, entende-se como necessário e suficiente para educar e proteger @s alun@s. É assim que “esse discurso sobre a repressão moderna do sexo se sustenta. Sem dúvida porque é fácil de ser dominado” (FOUCAULT, 2015a, p. 10). Fala-se sobre sexualidade na escola, mas a partir de uma perspectiva temerária, ou seja, sob a ótica do medo, do pavor, como se fosse algo secreto e proibido.

Entretanto, é possível debater sexualidade na escola a partir da perspectiva do desejo, da empatia, do prazer sexual, dos sentimentos. É possível discutir sexualidade sem tomar como padrão a heterossexualidade e, acima de tudo, sem tornar a homossexualidade como desviante, anormal, desprezível, mesmo que a escola seja considerada por Louro (2000b, p. 17) “um dos espaços mais difíceis para que alguém ‘assuma’ sua condição de homossexual e bissexual”. Dessa forma, a escola supõe que somente exista um tipo de desejo sexual, uma vez que silencia a homossexualidade. Assim, ao silenciar a homossexualidade e a bissexualidade, a escola, automaticamente, nega esses tipos de sexualidade. Então, se a escola nega, ela também ignora, produzindo e reforçando n@s alun@s a ideia de culpa e/ou vergonha. Diz-se, então, que “eu acho que a escola prefere evitar” (Participante 12). Nessa perspectiva, em uma das entrevistas ao ser questionad@ sobre o prazer da masturbação, ironiza-se, dizendo: “porque pra homem, isso é normal. Mulher não pode, não” (Participante 11). Sugere-se, aqui, que a sexualidade quando é abordada sob o aspecto do prazer, envolve as questões de gênero, pois existe o mito de que o homem/menino pode falar sobre sexualidade e à mulher/menina resta-lhe o silêncio, dando a entender que o prazer foi feito para o homem/menino, não para a mulher/menina, já que “acho que a mulher tem que ser muito mais certinha, né?”

(Participante 12). O termo “certinha” é fruto dos discursos construídos historicamente, onde a mulher fora posta em segundo plano, ou seja, como um sujeito impossibilitado de se expressar sexualmente, onde o prazer feminino é visto e compreendido como imoral, pecaminoso, depravado. Os discursos biológico, médico, religioso, moralista, patriarcal, pedagógico construíram uma mulher sexualmente castrada, singela, mãe, do lar, reprodutora. O corpo feminino fora tomado e vigiado pela pastoral, pelo Estado, pelo Poder Judiciário, pela Ciência etc.

Subvertendo o discurso que põe a família como um tabu nos debates sobre sexualidade, informa-se que “na minha casa é um assunto discutido várias vezes. Meu pai diz que tem medo de mim, porque tudo pode, se quiser ser homem, você é homem; se quiser ser mulher, você é mulher” (Participante 11). Entretanto, das entrevistas realizadas, apenas est@ participante descreveu a total abertura que tem com os pais para conversar sobre sexualidade. Destaca-se que “a gente conversa sempre” (Participante 11), indicando, assim, que esses diálogos foram construídos por anos. No entanto, descrevendo o mínimo diálogo sobre sexualidade, informa-se que “é porque é um assunto complicado pra puxar, assim. Tipo, eu já falei um pouco com a minha mãe sobre isso, mas assim... é bem nada, assim, é bem pouco” (Participante 10). Est@ participante atribui essa escassez de discussão sobre sexualidade ao fato de mãe e filh@ possuírem mentalidades diferentes. Ainda, quando perguntad@ se gostaria de falar sobre isso com os pais, evidenciou-se que

Eu gostaria, só que é, tipo assim, esse negócio de ser diferente com homem e com mulher, porque fala muito assim: é normal o homem querer ficar com várias, é normal o homem perder a virgindade cedo, é normal o homem se masturbar, agora a mulher tem que ser fechadinha. É aquela coisa, tipo assim, meu irmão, com dezesseis anos, minha mãe deu uma camisinha pra ele. Pra mim, ela nunca falou sobre isso. Ela nunca falou sobre nada relacionado a isso, entendeu? Porque, ela é tipo assim: não fique com muitas pessoas pra não ser falada, não faça isso, porque a sociedade vai te julgar. O preconceito é muito mais rígido, nesse sentido de sexualidade, expressar sua sexualidade, é muito mais rígido com mulher. (Participante 10).

Observa-se, aqui, que a sexualidade é permeada pela temática gênero no ambiente familiar. Nessa enunciação foi possível observar que o discurso biológico produz distinção entre mulher/menina e homem/menino. Então, a sexualidade é tratada de forma diferente para o “macho” e a “fêmea”. Ainda, a mãe dess@

participante se apropria do discurso médico-biológico, produzindo, assim, discriminação. Ou seja, a mãe deu ao filho o preservativo, enquanto optou por silenciar a discussão sobre sexualidade. O discurso moralista também esteve presente no enunciado dito pela mãe, ao tratar filho e filha de forma distinta. Ao menino, masturbação e sexo são permitidos; à menina resta o “não faço isso”, pois o julgamento social será implacável.

Nesta subseção foi possível observar que alguns/algumas participantes da pesquisa compreendem a sexualidade a partir do discurso biológico e que também sustentam seus argumentos dentro da perspectiva médica. Entretanto, observou-se que outr@s participantes concebem a sexualidade como algo construído socialmente e durante o percurso da vida. Observou-se, também, a força do discurso heteronormativo na escola e o modo como a sexualidade, por não ser única e exclusiva, pode ser discutida a partir de diferentes aspectos e possibilidades. Afinal, a unicidade, antítese da diversidade, sugere uma escola desigual e desumana.

4.3 Representações sobre gênero, corpo e sexualidade na sala de aula.

Nesta subseção analisamos como @s docentes e discentes do CODAP/UFS articulam os debates sobre as categorias corpo, gênero e sexualidade em sala de aula. De início, foi possível observar que as discussões sobre esses temas acontecem no Colégio, porém, não são feitas sistematicamente nem conjuntamente, ou seja, ocorrem porque alguns/algumas professor@s decidem, isoladamente, debater esses temas. Desse modo, o CODAP/UFS demonstra o pequeno grau de envolvimento nas discussões sobre gênero, corpo e sexualidade.

Durante determinada entrevista buscou-se saber quais disciplinas debatiam as temáticas gênero, corpo e sexualidade nas salas de aulas do CODAP/UFS. Como resposta, evidenciou-se que “pela nossa grade curricular, eles [professor@s] veem esses aspectos relacionados à Ciência” (Participante 13). Este enunciado sugere que o CODAP/UFS compreende que as temáticas em tela são da responsabilidade da disciplina Ciências, ou seja, cabe a essa disciplina debater esses temas. Indica-se, assim, que as demais disciplinas não, necessariamente, necessitam debater sobre corpo, gênero e sexualidade. Seguindo as recomendações do Colégio, informou-se que “no ano passado eu fiz, inclusive,

parceria com a professora da disciplina [Ciências]” (Participante 13), indicando, dessa forma, que a parceria para debater sobre gênero, corpo e sexualidade não ocorre com as demais disciplinas. Sugere-se, nesta enunciação, que as temáticas gênero, corpo e sexualidade são relegadas ao discurso biológico, ou seja, ainda que os corpos e as sexualidades não estejam desarraigadas da escola, somente poderão ser discutidos sob o olhar das ciências biológicas. A matemática, a física, o português etc. parecem não fazer parte desses debates. Não se sabe o porquê, mas funciona assim. Deposita-se a responsabilidade nas disciplinas Biologia e Ciências, pois como estas trabalham o corpo humano.

Nas entrevistas foi possível observar que alguns grupos extraclasses são criados para discutir sobre diversos temas, como, por exemplo, *bullying*, drogas e álcool, sexualidade. Desse modo, existem grupos fixos e não fixos, ou seja, aqueles que ocorrem esporadicamente e outros que acontecem com maior frequência, destacando-se que

Atualmente, os grupos que já foram criados, né, eles surgem por algum motivo, às vezes o tema tá latente naquele ano, aconteceu algo específico na escola naquele período e aí surge o tema do grupo. E tem grupos fixos que sempre acontecem, né. Que são de acordo com a idade dos alunos. Atualmente, eu tenho um grupo fixo de bullying e outros tipos de violência escolar. Geralmente esse grupo é feito até o oitavo ano, então, já foi feito nos oitavos, já foi feito nos sétimos. Então, depende muito da dinâmica da escola no ano e o que vem acontecendo, né, no dia a dia. Já teve grupos de drogas e álcool e outras drogas que foi feito, mas juntando o nono ano e o ensino médio. Mas esse grupo foi feito, não em encontros semanais, ele foi feito, mas em palestras, discussões. O grupo da sexualidade que ficou fixo por volta do nono ano, né. Essa temática ela não foi vista... a gente não levou ela pro ensino médio, porque, pela nossa grade curricular, eles veem esses aspectos relacionados à ciência e tal, então esse é grupo, ele é feito no nono ano, porque eles trabalham esse tema da sexualidade, do corpo, nesses anos letivos da matéria de ciência. No ano passado eu fiz, inclusive, parceria com a professora da disciplina. Então, os trabalhos desenvolvidos no grupo eram avaliados também pela disciplina, a gente fazia muito em parceria e no ensino médio a parte de orientação profissional. Começa no nono, vai até o 3º ano no ensino médio. E outros grupos que vão surgindo no decorrer, né. (Participante 13).

Pelo enunciado, os grupos e os temas a serem discutidos surgem de acordo com certo motivo. Se surgir o motivo para discutir sexualidade, por exemplo, haverá debate. Caso contrário, a sexualidade não será debatida por não entrar no rol dos motivos. Isso demonstra que temas como gênero, sexualidade e corpo somente

serão debatidos caso surja algum motivo aparente, ou seja, o CODAP/UFS evidencia as discussões sobre esses temas caso haja necessidade. Essas temáticas não são “obrigatórias” como, por exemplo, álgebra e/ou semântica. Todavia, a sexualidade, o gênero e o corpo estão nas salas de aulas e fazem parte do ambiente escolar, uma vez que não existe escola sem corpo, sem sexualidade, sem gênero. Entretanto, esses temas são postos em plano secundário e somente são debatidos caso haja motivos. Mas, o fato do corpo, da sexualidade, do gênero estar presente na escola, ser parte dela, não é motivo suficiente para pô-los em evidência e debatelos? Portanto, os discursos biológico e oficial são determinantes ao fixar as discussões sobre gênero, corpo e sexualidade a partir das disciplinas Biologia e Ciências.

Todavia, é importante salientar que “homens e mulheres certamente não são construídos através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir [...]” (LOURO, 1997, p. 41). Assim como álgebra, concordância verbal, a história da Mesopotâmia, relevo, artes etc., temas como corpo, gênero e sexualidade também podem fazer parte do *metiér* escolar.

Ainda, as temáticas sexualidade, corpo e gênero, por exemplo, não são discutidas em todas as turmas e em todos os anos escolares. Também foi possível observar que esses temas são pouco debatidos em sala de aula, informando-se, assim, que essa discussão é “bem pouco, na verdade sobre sexualidade, eles conversam. Bem pouco! Quase nada!” (Participante 8). Porém, em outro enunciado houve discordância da afirmação de que as disciplinas Sociologia e Português discutiam esses temas: “não! Eu acho que... a gente pode falar que é um assunto discutido, mas eu acho que não é um assunto discutido tanto como outras coisas são discutidas, sabe? Eu acho que é um assunto deixado de lado” (Participante 11). Informou-se, ainda, que “na escola, vejo falando pouco” (Participante 9). Quando questionad@ se o Colégio discutia sobre gênero e sexualidade, informou-se que “eu, mesmo, não trabalho a questão de gênero, diretamente. A questão da sexualidade não trabalho” (Participante 3).

Descrevendo parte de sua experiência escolar, a pesquisadora Guacira Lopes Louro escreve que “a escola, por seu lado, pretendia desviar nosso interesse para outros assuntos, adiando, a todo preço, a atenção sobre a sexualidade” (LOURO, 2000b, p. 9). Segundo os enunciados, as temáticas gênero, corpo e sexualidade são

pouco trabalhadas no CODAP/UFS. Observou-se que tanto docentes quanto discentes concordam que a esses temas não é dada a devida importância, quando comparados a outros. Ainda que os temas gênero e sexualidade estejam em voga e sejam debatidos nas diversas esferas públicas e privadas; ainda que, na atualidade, no Brasil e no mundo, o corpo feminino, a tragédia do estupro, as questões do aborto, a infâmia da homofobia, a violência doméstica, a desumanidade estejam às claras, a escola, adormecida, parece andar a passos lentos sobre as discussões das temáticas gênero, corpo e sexualidade.

A partir do discurso que se propõe a combater o preconceito na escola e, em especial, na sala de aula, o enunciado: “eu não quero trabalhar com preconceitos na sala, para manter o preconceito. Mas, sim, para poder quebrá-lo, pra poder sair dali sem preconceito. E a gente discute” (Participante 4). Dessa forma, para que a discussão sobre sexualidade, gênero e corpo ocorra em sala de aula, descreve-se que

Primeiro, porque, pra eu poder falar desse assunto, eu coloco algumas regras. Aí, quais são as três regras: um, você pode perguntar o que você quiser, desde que não fale o nome do colega que é o exemplo. Porque, às vezes, não é você. A dúvida é sua, mas é de um colega. Ou, então, a dúvida é sua e você tem vergonha de falar, aí vai querer colocar o nome do outro. Em hipótese nenhuma. Você vai falar: professora, por que, faz de conta, Claudinha... não pergunte mais, agora não. Depois, você me pergunta o que você quer saber. Agora, mais não. Porque, você pode fazer com que o outro se envergonhe e, aí, acaba virando motivo pra *bullying* e tal, então, não. Nome de aluno pra pergunta, em hipótese nenhuma. Então, nesse caso, você pergunta o que você quiser, mas de maneira genérica. Segundo: do que você quiser, pergunte com respeito, porque eu vou te responder tudo, mas pergunte com respeito. Aí, o que seria respeito, por exemplo? Você tá na aula, querendo ou não, de Ciência ou de Biologia. Você sabe que no lugar de ser o nome pejorativo para o órgão masculino, pênis, você poderia falar qualquer outro, mas você não sabe que para Ciência o nome seria pau, cacete ou qualquer coisa. Principalmente, porque menino queria poder falar na sala e, aí, eu sou professora de Ciência e de Biologia, você não sabe também qual o nome do órgão. Fale o nome correto, que eu vou falar tudo que você quiser pra ele. Tranquilamente. A mesma coisa com relação a vagina. Tem todas as outras denominações: tem boceta, periquita, o que quer que seja. Você não sabe qual é o nome? A gente não tava falando sobre isso, a gente não falou também dos órgãos sexuais, você sabe qual é o nome. Pergunto pelo nome dele, é um exemplo de respeito, mas você pode perguntar o que quiser. Tanto é que tem aluno que pergunta... e como perguntar, né? A terceira é: não perguntar e zombar do colega. Ou, se você não perguntou, de qualquer forma

não zombar do colega. Se aquela pessoa tá tendo aquela dúvida ou que seja do outro, ele que tá sendo a representação da voz dali, não brinque. Não faça gracejo, porque a pessoa pode envergonhar e não querer perguntar mais. E, aí, eu falo que, normalmente, quando a gente fica rindo ou falando do colega: ah, que pergunta besta, normalmente, porque, nesse caso, era sua dúvida também. Então, pra não mostrar pros outros que era sua dúvida também, fique sempre em silêncio, ouvindo o colega. Aí, são as três regras e, normalmente, dão certo. Porque não teve problema nenhum em nove anos de experiência, em relação a eles perguntarem. Eles perguntam tudo. Professora, como é que a menina se masturba? Porque, homem eu sei como é, e mulher? (Participante 4).

Desse modo, a estratégia de não falar o nome d@ colega da sala de aula, mantendo, assim, preservada a identidade d@ alun@, é, justamente, evitar a violência simbólica que, segundo Bourdieu (2014, p. 12), “[...] se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento”. Ainda, segundo o enunciado, o respeito é evidenciado e está relacionado às palavras que são usadas para definir os órgãos sexuais. Afinal, substituir o termo científico por outro considerado pejorativo é evidenciado como falta de respeito. Todavia, em determinado momento da entrevista, informa-se que alguns/algumas alun@s perguntam sobre masturbação e sobre gala. Então, ao ser questionad@ se gala não seria uma palavra pejorativa, relativizou-se dizendo: “entre aspas, é e, ao mesmo tempo, não. Porque, no caso, quando ele foi falar, ele me perguntou no papel” (Participante 4). Este enunciado faz relevar que determinados termos ainda são tomados sob a vigilância do discurso moralista, uma vez que este se encontra respaldado quando associado à linguagem biológica e científica. Assim, as palavras que não estão arroladas no discurso biológico perdem a força e são silenciadas.

Nos instantes de debates sobre sexualidade, gênero e corpo, utiliza-se, de forma estratégica, a caixinha. Em outras palavras, a caixinha é um recipiente de papelão onde são armazenadas as perguntas consideradas sigilosas. Mas, também existem regras para a utilização da caixinha: a primeira regra é o uso de “folha de papel ofício branca” (Participante 4). É utilizado esse tipo de papel, pois @s alun@s poderiam usar as folhas de papel do caderno e, isso, evidenciaria que determinado papel seria de um/a alun@ específico@. Outra regra posta está relacionada ao tipo de caneta utilizada para escrever a pergunta. Então, determinou-se utilizar “lápiz ou

caneta preta ou azul, porque menina tem vermelho, tem amarelo, tem rosa. Coloca azul ou lápis pra poder ninguém saber quem é quem” (Participante 4). Ainda que não seja permitido, no momento da pergunta, a identificação d@ alun@, há, nessa regra, uma exceção: quando a pergunta é feita na caixa a identificação d@ alun@ é permitida, pois “eu faço a pergunta e respondo, mas eu não falo o nome do aluno. Eu sei quem foi. Tudo bem! Ele queria identificar pra mim. Tudo bem!” (Participante 4).

Segundo as enunciações supraditas, a caixinha é o lugar capaz de manter o sigilo d@ alun@, local criado para não fomentar discriminações e preconceitos, invólucro restrito àquel@s que, por algum motivo, sentem-se ameaçad@s, confrontad@s e tomad@s como anormais. Afinal, a caixinha tem seus propósitos, pois, nela, as vozes ganham liberdade e se desprendem do silenciamento (re)produzido na escola. No entanto, a estratégia de se valer da caixinha encontra sua eficácia, porém estabelece limitações: manter as discussões sobre as temáticas gênero, corpo e sexualidade sob um controle que poderia, aos poucos, ser liberado, até encontrar ambientes propícios a discussões mais amplas e abertas, na escola. Desse modo, a escola “guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo” e essa estratégia conduz em seu objetivo a ideia de que “a decência das palavras limpa os discursos”, pois, havendo insistência na “indecência” dos termos, “deverá pagar as sanções” (FOUCAULT, 2015a, p. 7-8). As sanções, no episódio citado, diz respeito ao silenciar das palavras. O discurso científico vigia as palavras ditas e tidas como pejorativas (pau, caceta, buceta, periquita), produzindo, assim, a limpeza do termo (pênis, vagina etc.). Entretanto, ainda que algumas palavras consigam escapar, logo são deslocadas e postas, novamente, em outra prisão: a caixinha. Permite-se o uso da palavra gala, mas que seja dita no silêncio da caixinha, fora de um ambiente público. Desse modo, “o que não é regulado para a geração [...] é ao mesmo tempo expulso, negado e reduzido ao silêncio” (FOUCAULT, 2015a, p. 8). No entanto, a sala de aula é o lugar mais apropriado para promover debates sobre gênero, corpo e sexualidade.

Diversas pesquisas que abordam as categorias de análise gênero, corpo e sexualidade evidenciam que essas temáticas não são discutidas abertamente na escola. Afinal, o discurso oficial escolar determina que “[...] a regra é buscar refúgio no “científico” (que é traduzido, neste caso, por um estreito biologismo), evitando a contextualização social e cultural das questões” (LOURO, 1997, p. 133). Entretanto,

é preciso avançar, é preciso “falar contra os poderes, dizer a verdade e prometer o gozo [...] empregar um discurso no qual confluem o ardor do saber, a vontade de mudar a lei e o esperado jardim das delícias” (FOUCAULT, 2015a, p. 11-12).

O imperativo “fale o nome correto [...] você não sabe qual é o nome?” (Participante 4) exige que as palavras “corretas” sejam ditas em público, mas é possível dizer a palavra “incorreta” no particular, dentro da caixinha. Sugere-se, assim, que determinadas palavras são aceitas no ambiente público, enquanto outras são exclusividades do ambiente particular, pois “o fato de falar-se do sexo livremente e aceitá-lo em sua realidade é tão estranho à linguagem direta [...] é tão hostil aos mecanismos intrínsecos de poder” (FOUCAULT, 2015a, p. 15). A linguagem do pau, da buceta, do cacete, da periquita etc. encontra na sala de aula um ambiente hostil, de difícil articulação, suscetíveis às risadas e medos, mas a questão, aqui, não é “saber o que dizer ao sexo [...] se policiar ou não as palavras empregadas para designá-lo; mas levar em consideração o fato de se falar de sexo, quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala [...]” (FOUCAULT, 2015, p. 16). Para o autor, não se trata de dizer que o sexo foi ou não reprimido, mas evidenciar que o elemento negativo (repressão) é uma peça com função discursiva e de poder. Dessa forma, “como se, para dominá-lo [sexo] no plano real, tivesse sido necessário, primeiro, reduzi-lo ao nível da linguagem” (FOUCAULT, 2015, p. 19). Afinal, os discursos biológico e moralista determinam quais termos podem ou não ser ditos, quem está autorizado/legitimado a falar sobre sexualidade. Designam, também, que locais e a partir de quais perspectivas o indivíduo autorizado pode falar sobre as temáticas gênero, corpo e sexualidade. Assim, no CODAP/UFS os discursos oficial e científico autorizam que essas temáticas sejam debatidas nas disciplinas Ciências e Biologia sob o aspecto da heteronormatividade.

Por fim, a terceira e última regra dá ênfase para “não perguntar e zombar do colega” (Participante 4). O principal objetivo dessa regra é evitar chocarrices, então, descreve-se que “a pessoa pode envergonhar e não querer perguntar mais” (Participante 4). Dessa forma, garante-se que funciona: “aí, são as três regras e, normalmente, dão certo” (Participante 4). Quando o tema sexualidade é debatido em sala de aula, alguns elementos são evidenciados: o primeiro diz respeito às risadas, o segundo está relacionado ao estresse, o terceiro à paciência e, por fim, o quarto tem relação com o julgamento.

As risadas sugerem haver vergonha, timidez ao falar sobre sexualidade e sexo; o estresse aponta uma relação com as divergências nas opiniões a respeito desses temas; a paciência pode estar vinculada à falta de argumentação ou a discordância; e o julgamento sugere a formação discursiva pela qual o sujeito transita. Portanto, diz-se que “é porque tem muita gente que ri, muita gente que, se você for falar sério, começa a rir, mas quando eles falam sério, mesmo, tem muito gente que se estressa com esse assunto, que discorda, discorda. É assim!” (Participante 10). Ainda, relata-se que “tem muita gente que não concorda. Gera uma certa discussão. Não tem paciência pra entrar em discussão, porque sabe que não adiante falar nada, a pessoa vai tá te julgando, dizer que você tá errado. Aí, você vai ter que dizer, né?” (Participante 11). Então, evidencia-se que “é muito difícil discutir sexualidade na escola” (Participante 2), pois, afinal, esse debate está

Fortemente “atravessado” por escolhas morais e religiosas, o tratamento da sexualidade nas salas de aula geralmente mobiliza uma série de dualismos: saudável/doentio, normal/anormal (ou desviante), heterossexual/homossexual, próprio/impróprio, benéfico/nocivo, etc. (LOURO, 1997, p. 133).

Nessa perspectiva, a escola passa a construir um ambiente sujeito à produção da naturalização da heterossexualidade, onde @s anormais ou desviantes são representad@s como não-natural pelo fato de exercer outras formas de sexualidade. Afinal, o padrão heterossexual está estabelecido nos discursos pedagógico, biológico, religioso, político e ditam as normas curriculares.

Alguns enunciados sugerem, também, que a discussão sobre as temáticas gênero, corpo e sexualidade apontam duas questões: na primeira, o debate sobre esses temas são da particularidade d@ docente, ou seja, este, na sua autonomia, define se quer ou não discutir essas temáticas: “cada professor é muito autônomo, aqui” (Participante 4). A segunda questão diz respeito ao fato do CODAP/UFS não promover discussões amplas e abertas sobre esses temas. Afinal, informa-se que “na escola, vejo falando pouco” (Participante 9).

Esse “falar pouco” do Colégio está relacionado, em alguns momentos, à prioridade dada ao vestibular e ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Dessa forma, diante da proposta de ensino do CODAP/UFS e com risos irônicos, relata-se que “acho que o objetivo daqui [Colégio de Aplicação] é o ENEM, né?” (Participante 12). Evidencia-se, ainda, que

Às vezes, a escola foca, realmente, em passar no vestibular. Não prepara o aluno pra viver em sociedade, trazer alguns conceitos que forma a personalidade, trazer alguns conceitos pra você viver melhor. Tornar você um ser humano melhor, não só passar no vestibular, sabe? Às vezes, esses assuntos são abafados. Principalmente assuntos que tratam sobre sexualidade, essas coisas assim... tem muito professor que tem medo também de chegar falando, sabe? Como ele falou, esse assunto do casamento homoafetivo, foi um assunto que foi tratado porque um aluno resolveu tratar. Não foi porque chegou... esse livro... a o assunto de Sociologia é porque a gente foi procurar e achou um livro de Sociologia. A professora não chegou: ah, vamos falar hoje sobre esse assunto. É pouco trabalhado, é pouco discutido isso. (Participante 11).

Reclama-se, conforme enunciado, que as temáticas gênero, corpo e sexualidade são pouco trabalhadas e que @s alun@s do CODAP/UFS não preparad@s para discutir esses temas. Destacou-se também que @ docente teme abordar esses temas em sala de aula, pois

Às vezes, na verdade, geralmente, na maioria das vezes é a reação do aluno. Ainda hoje há... ainda hoje há muito preconceito, então a gente... ah, tá, é segundo ano, tão evoluído, mas você chega na sala de segundo ano e vá tratar sobre sua sexualidade, vá tratar sobre o assunto de gênero. Não vai todo mundo agir naturalmente, não vai todo mundo trabalhar, incentivar o professor a continuar aquele assunto. (Participante 11).

É porque tem muita gente que ri, muita gente que, se você for falar sério, começa a rir, mas quando eles falam sério, mesmo, tem muita gente que se estressa com esse assunto, que discorda, discorda, é assim. (Participante 10).

Porque também envolve, envolve pessoal, envolve religião, envolve tudo, sabe? Aí, tem gente que não concorda de jeito nenhum quando vai defender, porque a pessoa diz que na religião dela não pode, não sei o que e aí, tipo, as pessoas se sentem, realmente, profundamente afetada pelo assunto, sabe? Pessoas, realmente, se incomodam. (Participante 12).

Os enunciados evidenciam algumas questões, a saber: o motivo aparente do medo que @ docente tem em abordar as temáticas gênero, corpo e sexualidade está relacionado às reações d@s alun@s; existem muitos preconceitos a respeito desses temas; essas temáticas não são debatidas com naturalidade em sala de aula; esses temas não estimulados à discussão; as temáticas produzem risadas, ou seja, não são tratadas com seriedade; quando esses temas são abordados com

seriedade, surgem os estresses das discussões; o discurso religioso está presente nas discussões sobre essas temáticas, causando, dessa forma, certa inconveniência. Ainda assim, as discussões sobre esses temas não precisam ficar restritas às disciplinas Biologia e Ciências, mas necessitam ser ampliadas para as demais disciplinas. Em algumas escolas, a transversalidade de gênero tem contribuído tanto para a diminuição das discriminações e preconceitos quanto para a publicização dessa temática na escola. Alun@s, professor@s, servidor@s, mães, pais e/ou responsáveis pel@s alun@s podem fomentar os debates sobre essas temáticas, ou seja, o CODAP/UFS pode ouvir e se comunicar com a comunidade a fim de dirimir questões que acabam se tornando entraves.

Em entrevista, observando-se a necessidade do CODAP/UFS dialogar com outros ambientes externos, ressalta-se que “a sociedade está órfã dessa resposta do Colégio de Aplicação em relação a essas questões [...] o Colégio de Aplicação precisa, mesmo, abrir essa discussão” (Participante 2) e compreender que “é preciso questionar sempre não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e os sentidos que os/as alguns/as dão ao que aprendem” (LOURO, 1997, p. 137). Afinal, os enunciados indicam que as temáticas gênero, corpo e sexualidade não são debatidas de forma aberta e ampla no CODAP/UFS. Em outras palavras, esses temas são discutidos, mas com restrições. Ainda, salienta-se no enunciado que o CODAP/UFS, pelas finalidades a que se propõe, necessita mostrar à sociedade que as temáticas gênero, corpo e sexualidade são discutidas abertamente.

Outra questão que veio à tona nas entrevistas esteve relacionada aos livros didáticos utilizados no CODAP/UFS, ou seja, buscou-se saber se os temas sexualidade, gênero e corpo são abordados nos livros didáticos do Colégio. Então, declarou-se que

Fala! Eu até olhei no livro de Sociologia falando sobre... tanto sobre o gênero feminino, sobre violência, sobre as lutas do direito LGBT [Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros] e também a gente já apresentou trabalho sobre casamento homoafetivo, muita gente conversa sobre isso. É! Também teve um trabalho em Português, mas não foi em todas, não. Não foi em muitas. Algumas, só. (Participante 10).

Ainda que se tenha informado que o livro de Sociologia tratava sobre essas temáticas, observou-se que o livro citado não se tratava do livro didático utilizado

pelo CODAP/UFS. Cert@ alun@, talvez por curiosidade, leu sobre as temáticas gênero, corpo e sexualidade em determinado livro e decidiu levar essa discussão para a sala de aula do CODAP/UFS. Evidencia-se, aqui, que alguns/algumas alun@s buscam conhecer melhor esses temas, talvez cruzando as informações passadas pela mídia, pelos livros, pela família etc. Desse modo, objetivando compreender se essas temáticas são discutidas em outras disciplinas, informou-se que

Não! Eu acho que... a gente pode falar que é um assunto discutido, mas eu acho que não é um assunto discutido tanto como outras coisas são discutidas, sabe? Eu acho que é um assunto deixado meio de lado. Pode aparecer num livro, mas não é tão abordado, assim. Tem mais conversa entre aluno, assim, no cantinho da sala, tá, conversando, mas, de forma geral, não trata tanto assim, não. Tem muita gente que não concorda. Gera uma certa discussão. Não tem paciência pra entrar em discussão, porque sabe que não adianta falar nada, a pessoa vai tá te julgando, dizer que você tá errado. Aí você vai ter que dizer, né. (Participante 11).

O enunciado destaca que as temáticas gênero, corpo e sexualidade não são debatidas de forma amplificada e que @s alun@s do CODAP/UFS buscam espaços reservados para falar sobre esses temas. Evidencia-se, ainda, que essas temáticas geram discordâncias, impaciência e, por conseguinte, julgamentos. Supõe-se que tais julgamentos estejam relacionados aos discursos religioso, moralista e biológico, todos mancomunados à ideia de “macho” e “fêmea”, bem como firmados no argumento que aponta a heterossexualidade como padrão, pois o certo e o errado é construído por meio dos discursos que são tomados como “verdade”. Entretanto, não se trata de compreender algo como certo ou errado, mas entender que na arena de debates é possível construir sujeitos capazes de respeitar as diferenças. Desse modo, a construção do indivíduo faz relação tanto com concordância quanto com a discordância, uma vez que os discursos que circulam nos debates são heterogêneos. Afinal, os diversos pontos de vista devem ser respeitados, ou seja, no processo democrático é possível considerar e respeitar as diferenças.

Buscou-se, em uma das entrevistas, saber se as temáticas gênero, corpo e sexualidade eram abordadas em sala de aula, se esses temas faziam parte da ementa e se essas temáticas estavam nos livros didáticos do CODAP/UFS. Assim, informou-se

Pronto. Em relação aos livros, normalmente, a gente não traz a parte de gênero. Livro? Não! Eu lembro, agora, que teve um concurso público pra Bahia, e tava me perguntando, pessoas que iriam fazer o concurso, se eu sabia qual era o livro que tinha pra poder trabalhar gênero em sala de aula com Ciências e Biologia. Não tem! A realidade é que nos livros didáticos que a gente utiliza, normalmente se fala sobre sexo biológico. Essa é a realidade. Quando o professor, e aí vai ser de cada um, quer trabalhar também a parte de orientação sexual, quer trabalhar a parte de gênero, aí seria por conta própria. No caso, é o que eu faço. Em relação a como eu trabalho, o que é que eu faço? Dependendo da turma, são assuntos que fazem parte do currículo para mim. Então, seria algo que vai ser visto, de qualquer maneira, durante aquele ano letivo. Exemplo: oitavo e primeiro ano, nesse momento. No caso de outras séries, se apresentar alguma discussão, alguma dúvida em torno desse assunto, mesmo que não seja o meu tema naquele momento, eu ainda abordo. Até pela necessidade em relação a diminuir preconceitos, diminuir a parte de discriminação, principalmente se tiver alguma pessoa identificada com o gênero diferente ou, então, que a gente colocar, entre essas, os colegas poderiam colocar como não sendo o normal. E essa é toda... o cuidado que eu tento fazer. Por que o que é normal? O que não é normal? Até porque isso não tem dentro da descrição como sendo normalidade, não. É só, apenas, uma característica de indivíduo. E, aí, eu trabalho nesse sentido. Por exemplo: esse ano, eu só tô com oitavo e sexto. No sexto ano, por enquanto, eu ainda não falei sobre isso. Em nenhum momento, eles tiveram algum questionamento, falando sobre, então, por enquanto, eu ainda não abordei essa parte de gênero no sexto ano. (Participante 4).

As enunciações trazem alguns pontos que podem ser classificados e problematizados: informa-se que os livros das disciplinas Ciências e Biologia não abordam a temática gênero; os livros utilizados falam sobre o “sexo” biológico; quando há necessidade de trabalhar gênero ou orientação sexual, isso é feito por conta própria, ou seja, @ docente é quem toma a decisão de discutir esses temas em sala de aula; trabalhar gênero em sala de aula está diretamente relacionado ao tipo de turma; evidencia-se que o principal objetivo é minimizar os preconceitos e as discriminações àquel@s considerad@s anormais. Sugere-se, aqui, que os preconceitos e discriminações estão presentes em sala de aula em virtude do discurso heteronormativo. Em outras palavras, as orientações sexuais consideradas distintas do padrão de sexualidade estabelecido, ou seja, da heterossexualidade, são evidenciadas como marginais, anormais, ignoradas e perseguidas por práticas sociais fundamentadas nos discursos religioso, biológico e político.

Questionad@, em uma das entrevistas, sobre a existência e a importância de debater sobre as temáticas gênero, corpo e sexualidade no CODAP/UFS, informou-se

Na escola, vejo falando pouco. Na escola, mesmo. Quem trazem esse assunto é os professores, mas dizer que a escola que traz, não. Mas os professores, o professor fala a opinião dele e ocorre um questionamento na sala de aula. (Participante 8).

Não tantos seminários assim na escola para trazer uma nova mentalidade para as pessoas. São os professores com suas opiniões, caráter, tentando formar as pessoas. Importante pra quem não sabe o que quer, ainda. Seria importante pra definir uma sexualidade. Quem já tem uma personalidade. É! Daquele aluno indeciso. Para as pessoas que já sabem, que já é formado, não é tão importante, assim. (Participante 9).

Os enunciados indicam que o CODAP/UFS não proporciona discussões a respeito das temáticas gênero, corpo e sexualidade. Ainda, esses temas são abordados pel@s professor@s a partir dos questionamentos que surgem em sala de aula. Ficou evidente, em um dos enunciados, que essa temáticas devem ser discutidas com @s alun@s indecis@s, ou seja, aquel@s que ainda não têm a identidade de gênero fixada. Descreve-se que @s alun@s que têm a identidade definida, não necessitam participar desses debates. Todavia, a escola pode criar estratégias que envolvam a comunidade escolar e que possibilitem debater abertamente essas temáticas. É preciso compreender que esses temas dizem respeito a tod@s que acessam o CODAP/UFS, ou seja, não é interessante que parte da comunidade CODAP/UFS participe desse debate, pois diversas culturas e identidades fazem esse Colégio.

As discussões, na escola, sobre as temáticas corpo, sexualidade e gênero são, ainda, bastante incipientes e, talvez, todo esse processo esteja ligado ao fato de que

Não fomos treinadas/os para conviver com a instabilidade, com as dúvidas ou com categorias cambiantes. Por isso é difícil lançar-se nessa perspectiva, subverter matrizes de pensamento, acolher a fluidez, numa arena que tradicionalmente tentou estabelecer verdades duráveis. (LOURO, 1997, p. 146).

A sociedade e a escola brasileiras estão alicerçadas sobre estruturas tradicionais bastante sólidas e de difícil transposição. Dessa forma, o “rápido

crepúsculo” descrito por Foucault (2015) permanece, ainda, intacto, porém ressignificado. Para tanto, essa seção buscou analisar os enunciados d@s participantes desta pesquisa, observando que os discursos biológico, religioso, pedagógico, científico, moralista e político perpassam as temáticas gênero, corpo e sexualidade, no CODAP/UFS.

Nessa seção, algumas questões foram problematizadas e podem servir para pensar sobre as pedagogias produzidas e aplicadas no CODAP/UFS. Foram explicitados os discursos biológico, político, pedagógico, religioso, científico e heteronormativo, responsáveis pela construção das representações sobre gênero, corpo e sexualidade. Tantas falas expuseram suas queixas, desejos, incompreensões, anseios, enfim, contribuíram tanto para a produção do conhecimento quanto para marcar argumentos políticos. Afinal, a escola educa as pessoas para o respeito e o bom convívio em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nada pronto, nada definido. Tudo sempre em construção. Tudo ainda por se dizer... Nascendo... Brotando... Sublimando... O que seria de nós sem a expectativa da continuação? (Nilson Furtado).

Pus minhas mãos de aprendiz de oleiro sobre esse barro, meu olhar que espreitou essa escola que tanto conhecimento produz; essas pessoas que vão e vêm e veem que a vida é feito um rio abundante que alterna conforme a estação. Vi meu olhar que correu, correu sobre as páginas de tantas escritas belas e agradáveis, olhar que perscrutou os discursos que constroem e desconstroem em seguida e, novamente, volta a construir os sujeitos, personagens que têm suas vozes silenciadas e atendidas e excluídas nas salas de aulas, nos corredores e pátios dos colégios, mas também dentro de si.

Eu desejei compreender como tantos discursos transitam o corpo e mobilizam tantas questões; saber como e o porquê da sexualidade abalar, tanto, as estruturas da sociedade; quis muito compreender gênero e vê-lo compreendido pelas pessoas. Mas, confesso que as pedras que se misturavam ao barro feriram minhas mãos, abalaram meus conceitos, refizeram meus argumentos. Digo que andar esse caminho não foi fácil; que “invadir” o espaço d@s docentes, discentes e técnic@s à procura de falas que expressassem a realidade da escola e os anseios desses indivíduos, durou um bocado de tempo e deu muito trabalho. Sei, e isso não nego, que aquilo que aponto nessas letras, parágrafos, texto não se pretende uma verdade absoluta dos fatos, mas, certamente, o cume calmo do meu olho possibilitou enxergar a realidade sobre a qual foi possível construir algumas considerações.

Foram tantas questões discutidas, tantas problematizações que, a partir delas, esse aprendiz apresenta, aqui, alguns pontos a serem considerados e refletidos, pois servirão de lugar de partida para possíveis mudanças e anseios das vozes que gritam nesse texto. Não intento arrolar esses pontos apenas como um resumo dos assuntos mais destacados dessa investigação. Pretendo, também, explicitar meu posicionamento ante ao que foi presenciado, vivido, observado e descrito na pesquisa de campo.

Ainda assim, percebi nas respostas d@s participantes da pesquisa que o discurso biológico está bem enraizado no currículo escolar do CODAP/UFS. Dessa forma, algumas falas estão baseadas no senso comum e tendem a naturalizar

diversas situações relacionadas a gênero, corpo e sexualidade. Isso preocupa, porque as discriminações e os preconceitos podem ser tomados como algo natural, normal, abandonando, por certo, o senso crítico descrito no PPP do Colégio, bem como na efetividade da vida real.

Mesmo que @s professor@s entrevistad@s deem crédito à significativa importância das temáticas gênero, corpo e sexualidade, observa-se que pouc@s aparentam conhecer o mínimo sobre a necessidade de relacionar esses temas ao contexto escolar. Isso implica em trazer essas temáticas à percepção pessoal, o que é quase nada para suprir tantos desejos e necessidades de pessoas presas pelas tradições da sociedade. Outr@s, entretanto, ainda que minimamente, compreendem a importância de perceber o Colégio dentro de um contexto amplo e, assim, passam a exprimir ponderações e preocupações ao relatar situações do cotidiano escolar.

Ainda que @s participantes da pesquisa expressem suas preocupações com as discussões sobre as temáticas gênero, corpo e sexualidade no Colégio, entendo que o CODAP/UFS não está estruturado pedagogicamente para promover esses debates. É imprescindível que o CODAP/UFS produza e estabeleça políticas pedagógicas integradas a essas temáticas e capazes de responder as questões apontadas por docentes e discentes.

As falas d@s entrevistad@s descrevem que os livros didáticos adotados pelo CODAP/UFS não trazem no conteúdo as discussões sobre gênero, corpo e sexualidade. Quando abordam as questões relacionadas ao corpo, o fazem dentro da perspectiva das ciências biológicas. Ainda assim, o Colégio vinculou às disciplinas Ciências e Biologia a responsabilidade pela produção dos debates sobre sexualidade e corpo, isentando, dessa forma, as demais disciplinas. Todavia, compreendo que essas temáticas estão inscritas na transversalidade, ou seja, esses temas cruzam todas as disciplinas, sem exceção. Afinal, o corpo, a sexualidade, o gênero, enfim, as pessoas estão na escola. Elas debatem, aprendem e produzem nas salas de aula. Se retirarmos o corpo, a escola e as disciplinas perdem o sentido de ser.

O aprendiz de oleiro observou que os discursos biológico, científico, religioso, político, pedagógico, moralista e heteronormativo circundam o CODAP/UFS, produzindo sujeitos. Percebeu também que os discursos estão permeados de um saber-poder que converge tanto para a repressão quanto para o desejo, “fabricando” significantes e normatizando discentes e docentes do CODAP/UFS. Compreendeu

também que as “verdades” impostas por esses discursos são, a todo instante, subvertidas e ressignificadas no ambiente escolar.

Retomando a hipótese desta pesquisa, confirmo que, apesar do CODAP/UFS ter como finalidade “servir de campo de observação, pesquisa, experimentação, demonstração, desenvolvimento e aplicação de métodos e técnicas de ensino, de acordo com o Decreto-Lei 269/67” (CODAP/UFS, 2008, p. 2), as temáticas gênero, corpo e sexualidade não são problematizadas nem discutidas de forma amplificada nessa instituição e que esporádicos debates sobre esses temas ocorrem a partir das necessidades individuais e autônomas d@s docentes, bem como pela “vontade de saber” d@s discentes.

Ao final, o aprendiz de oleiro foi tomado por uma sensação um tanto esquisita que o fez retomar as memórias. Viu, então, quantos discursos circularam por ele, quantos foram abandonados no meio do caminho, quantos se fixaram e ganharam dimensões inacreditáveis e majestosas. Eu, ele - confundo-me com o aprendiz e ele comigo - não podemos negar que esse caminho do saber possibilitou tantas mudanças. Gênero me absolveu e eu fui absorvido por ele na mesma medida. Passei a olhar diferente, a observar as conversas de botequim, na mesa de jantar, na padaria, nas propagandas de TV, nos gestos dos amigos e das amigas, nas falas das crianças. De tanto questionar, de tanto desnaturalizar, de tanto me opor, fui confundido, algumas vezes, com o louco e acusado de subversão. Não temi, nem temo. As considerações finais estão para este trabalho, não para a vida. Então, almejo que esta pesquisa dê pistas àquel@s que se inscrevem na “vontade de verdade”.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Fatos e mitos. 4ª ed. – Difusão Europeia do Livro, 1970.

BÍBLIA. Jeremias. Bíblia Sagrada. Santo André/SP: Geográfica Editora, 2008.

BISPO, Marlucy Mary Gama. **Uma análise da produção textual escrita de alunos do sexto ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Núcleo de Pós-Graduação em Letras, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Best Bolso, 2014.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, S.R: Editora da UNICAMP, 1996.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BUTLER, Judith. Corpos que Pesam: sobre os limites discursos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARDOSO, Livia de Rezende. **Homo Experimentalis [manuscrito]**: dispositivo da experimentação e tecnologias de subjetivação no currículo de aulas experimentais de ciências. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

CARDOSO, Livia Rezende. **Relações de gênero em livros didáticos de ciências**: a produção de uma ciência masculina e heteronormativa. Disponível em: <<https://www.enalic2014.com.br/anais/anexos/3253.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Gênero é um conceito complexo e de difícil sensocomunização: considerações a partir de uma experiência de formação docente. **Revista Instrumento**, v. 12, n. 2, 2010. p. 75-87.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; RABAY, Glória. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 23(1), 2015. p. 119-136.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar em revista**, nº 35. Paraná – UFPR, 2009, p. 37-51.

CORAZZA, Sandra. Pesquisar o acontecimento: estudo em XII exemplos. In: TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola (Org.). **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 7-78.

CRUZ, Maria Helena Santana. Novas Tecnologias e Impacto sobre a Mulher. In: COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENGERG, Cecília Maria Bacellar. **Feminismo, Ciências e Tecnologia**. Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA, 2002.

DAL’IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

DIAS, Alfrancio Ferreira. Corpo, gênero e sexualidades. Problematizando estereótipos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, nº 16, jan/jun 2015, p. 73-90.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa Qualitativa**: reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, março/2002.

EHRENGERG, Mônica Caldas. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. **Revista Pro-Posições**, v. 25, n. 1 (73), jan./abr. 2014, p. 181-198.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Revista Pro-Posições**, v. 14, n. 3 (42) – set./dez. 2003.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, em 1970. São Paulo, Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: A vontade de saber. 2ª ed. – São Paulo, Paz e Terra, 2015a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

GOLBENBERG, M. **A arte de pesquisa**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

HEYWOOD, Andrew. **Ideologias Políticas**: do feminismo ao multiculturalismo. São Paulo: Ática, 2010.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira L. (org.) **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LE BRETON, David. Corpo, Gênero, Identidade. In: FERRARI, Anderson. *et al.* **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Lavras: UFLA, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Uma perspectiva Pós-Estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Lisboa: Porto Editora, 2000a.

LOURO, Guacira Lopes. **O CORPO EDUCADO** Pedagogias da sexualidade. 2ª Edição Autêntica Belo Horizonte, 2000b.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer – uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2. Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Corpos que escapam. **Revista Estudos Feministas**, n. 4, ago/dez, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho**: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

MEYER, Dagmar Estermann. **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2012.

OLIVEIRA, Thiago Rannery Moreira de. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação.. In: MEYER, Dagmar Estermann: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 279-303.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, Desejo e Experiência. **Revista Educação e Realidade**. 34(2): 277-293, mai/ago, 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 279-303.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2015.

REIS, Cristina d'Ávila; PARAÍSO, Marlucy Alves. Normas de gênero em um currículo escolar: a produção dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 1. Florianópolis, jan./abr. 2014, p. 237-256.

RESOLUÇÃO nº 31/CONSU. Disponível em: <codap.ufs.br/pagina/13718>. Acesso em: 15 jan. 2016, 17:30.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. Os corpos no espaço escolar: (re)configurações dos/as alunos/as anormais em tempos pós-modernos. In: FERRARI, Anderson. *et al.* **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Lavras: UFLA, 2014.

- SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.
- SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SCOTT, Joan Wallach. “**Gênero: uma categoria útil de análise histórica**”. Educação e Realidade. Porto Alegre, vol. 20, n° 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.
- SCOTT, Joan. **Sociologia: conceitos-chave**. John Scott (Org.) – Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 19, n. 2, 2011, p. 561-572.
- SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. **Sexualidade, gênero e corpo no contexto de políticas de educação no Brasil**. Disponível em: <<http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2014/12/sup14-25-45.pdf>>. Acesso em: 12 de jun. 2015.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais: as transformações na Política da Pedagogia e na Pedagogia da Política**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico: Educação Superior**. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- WEEKS, Jeffrey. O Corpo e a Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- WOLFF, Cristina Scheibe; SALDANHA, Rafael Araújo. **Gênero, sexo, sexualidade: categorias do debate contemporâneo**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 16, p. 29-46, jan./jun. 2015.
- XAVIER FILHA, Constantina. A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, 2012, p. 627-646.

APENDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Convidamos você a participar da pesquisa intitulada “Discursos sobre corpo, gênero e sexualidades na Educação Básica: o que dizem os/as alunos/as do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe?”. Participando da pesquisa, você poderá conversar e refletir um pouco mais sobre as questões relacionadas ao corpo, as caracterizações de gênero e aspectos das sexualidades. Assim, teremos alguns encontros para que possamos nos dedicar um pouco mais a essas questões.

Antes, é necessário esclarecer que este é um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que tem a preocupação de tirar todas as dúvidas em relação a essa pesquisa, que é de responsabilidade do Mestrando em Educação, Anselmo Lima de Oliveira, sob a orientação do Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias, sendo o pesquisador vinculado ao Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS), São Cristóvão/SE.

Esta pesquisa objetiva compreender como se processam as representações e discursos das alunas e alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP/UFS). Serão necessários, portanto, encontros para serem feitas entrevistas individuais com alunas e alunos dos turnos matutino e vespertino dessa unidade de ensino.

As alunas e alunos envolvidas/os nesta pesquisa se comprometem em evitar qualquer tipo de desconforto que possa surgir em ocasião da entrevista ou de atividades do estudo, deixando bem claro que poderá optar em participar ou não das etapas da pesquisa, bem como se recusar a responder quaisquer questionamentos voltados à pesquisa, sem que isso gere qualquer tipo de desconforto ou constrangimento.

Esta pesquisa confere risco de desconforto por se tratar de tema pouco discutido, por ocupar o tempo dedicado a outros afazeres e pela gravação de voz, o qual poderá ser atenuado ou compensado pela garantia do sigilo e de ambiente adequado para a coleta de dados; além da oferta do benefício direto, que é o compromisso do pesquisador em devolver os resultados da pesquisa, de forma acessível ao entendimento dos pesquisados, para lhes proporcionar a oportunidade de reflexão e aprendizado sobre o tema abordado. Caso ocorram, serão tomadas as providências necessárias a fim de saná-los. Nesse sentido, destacamos que os resultados da pesquisa compensam os riscos que eventualmente possam acontecer. Para lhe garantir confidencialidade, todos os registros individuais serão identificados por códigos ou números, gerando a impossibilidade da revelação das identidades. Os registros feitos no trabalho citarão apenas o nome da instituição de ensino e a modalidade de Educação, sem, entretanto, descrever ou registrar as alunas e alunos que participarão da pesquisa. Assim, todas as observações serão feitas pelo próprio pesquisador, visando a garantir o sigilo das informações prestadas.

Como a participação na pesquisa será voluntária, você não receberá nenhuma gratificação financeira para se envolver com as propostas do trabalho. Entretanto, caso venha a ocorrer alguma despesa provocada pela pesquisa, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos

eventualmente produzidos pela pesquisa. Você também poderá retirar seu consentimento em participar da pesquisa a qualquer momento.

Em qualquer etapa da pesquisa (antes, durante e depois), você poderá pedir esclarecimentos dos pesquisadores nos contatos que estão logo abaixo ou até entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe, no endereço abaixo. O CEP é um órgão que avalia as pesquisas quanto aos cuidados dirigidos aos participantes para manter sua integridade e segurança.

Se você desejar participar da pesquisa, por favor, assine junto comigo este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias. Uma via ficará com você e a outra ficará com os pesquisadores durante um período de cinco anos.

Atenciosamente,

Anselmo Lima de Oliveira e Alfrancio Ferreira Dias.

CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, responsável pelo/a menor _____

autorizo sua participação como voluntário/a da pesquisa intitulada “Discursos sobre corpo, gênero e sexualidades na Educação Básica: o que dizem os/as alunos/as do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe?”, sob a responsabilidade de Anselmo Lima de Oliveira e sob a orientação do Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias, da Universidade Federal de Sergipe (UFS – Campus de São Cristóvão). Eu fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos desta pesquisa, aos procedimentos aos quais o/a menor descrito/a acima será submetido/a e aos possíveis riscos envolvidos na participação dele/a. Os pesquisadores garantiram disponibilizar quaisquer esclarecimentos adicionais que eu venha solicitar durante a realização da pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que a desistência do/a menor implique em qualquer prejuízo ao menor, à minha pessoa ou à minha família, sendo garantido anonimato e o sigilo dos dados referentes a identificação do/a menor, bem como de que a participação dele/a neste estudo não trará nenhum benefício ou prejuízo econômico.

Assinatura do responsável

APENDICE B

COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu discuti as questões acima apresentadas com cada participante do estudo. É minha intenção que cada indivíduo entenda os desconfortos, benefícios e obrigações relacionadas a esta pesquisa.

São Cristóvão/SE, 06 de julho de 2015.



Anselmo Lima de Oliveira

Mestrando em Educação pelo PPGED/UFS

Para maiores informações, pode entrar em contato com:

Anselmo Lima de Oliveira - anselmo2014@gmail.com - (79) 9145 3707

Alfrancio Ferreira Dias - diasalfrancio@hotmail.com - (79) 9882 4748

Comitê de Ética em Pesquisa da UFS – CEP/UFS

Universidade Federal de Sergipe – UFS

Hospital Universitário - Rua Cláudio Batista s/n – Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas, Bairro Sanatório, CEP: 49060-100, Aracaju/SE. Fone: (79) 2105-1805

Home page do CEP/UFS: <http://cep.ufs.br>

Endereços eletrônicos: cephu@ufs.br

APENDICE C

Mestrando: Anselmo Lima de Oliveira

Orientador: Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA A SER APLICADO AOS DISCENTES

1. Você já ouviu falar sobre gênero? (Se sim, qual a sua compreensão sobre gênero?).
2. O que você entende por sexualidades?
3. E sobre corpo, qual o seu entendimento?
4. Aqui na escola, meninas e meninos são tratados/as de forma semelhante?
5. Você acha que as professoras e professores devem falar sobre o corpo em sala de aula?
6. Fora da sala de aula, vocês conversam sobre o corpo? O que vocês comentam?
7. Você já presenciou ou ouviu falar sobre problemas de discriminação na escola?
8. Ao presenciar um caso de discriminação, o que os professores e professoras têm feito a respeito?
9. Na sua opinião, os professores e professoras sabem lidar com as questões de discriminações?
10. Alunas e alunos, tidos como diferentes, como são tratados pelas professoras e professores do CODAP?

São Cristóvão/SE, _____ de _____ de 2015.

Anselmo Lima de Oliveira

Mestrando em Educação pelo PPGED/UFS